



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior De Educação De Beja

Curso: Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Leituras Especiais Para LEITORES Especiais

Elaborado por:

Susana Cristina Bravo Lampreia Gomes

Beja

2013

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior De Educação De Beja

Curso: Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Leituras Especiais Para LEITORES Especiais

**Relatório de dissertação de mestrado apresentado na Escola Superior
de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja**

Elaborado por:

Susana Cristina Bravo Lampreia Gomes

Orientado por:

Professora Mestre Especialista Adelaide Espírito Santo

Beja

2013

Dedicatória

Dedico esta investigação a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nomeadamente aos que participaram nesta investigação, pois apesar de cada um marcar a sua diferença, é acima de tudo, um ser humano, é alguém que a sociedade precisa de acolher sem qualquer olhar de discriminação.

Um bem-haja a todos!

“ (...) Muda que quando a gente muda o mundo muda com a gente

A gente muda o mundo na mudança da mente

E quando a mente muda a gente anda pra frente

E quando a gente manda ninguém manda na gente!

Na mudança de atitude não há mal que não se mude

Nem doença sem cura

Na mudança de postura a gente fica mais seguro

Na mudança do presente a gente molda o futuro!”

Gabriel *O Pensador* in: Até quando?

Agradecimentos

Para a realização desta investigação contei com o imprescindível apoio e a colaboração de várias pessoas.

Como não poderia deixar de ser, esta dissertação não teria sido concretizada de forma apaziguada sem um excelente apoio afetoso, por isso, começo por apresentar o meu sincero agradecimento à minha família, especialmente aos meus pais, pelo encorajamento e incentivo nos momentos mais exigentes.

De seguida, expresso a minha enorme gratidão à minha orientadora, Professora Mestre Especialista Adelaide Espírito Santo, pela paciência, incentivo e disponibilidade assim como, pelo modo crítico e sugestivo com que, desde sempre, acompanhou a elaboração desta investigação, respeitando as minhas escolhas, deixando o caminho aberto à liberdade de criação.

Um vigoroso agradecimento a todo o pessoal da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago, em especial à Dr.^a Helena Ribeiro, Responsável pela Biblioteca Andarilha, à Dr.^a Paula Santos, Diretora da Biblioteca e à Dr.^a Cristina Taquelim, Responsável pelo Serviço de Mediação Leitora, pela confiança e ensinamentos, desafios e experiências que me proporcionaram.

Manifesto de igual modo, a minha gratidão às Docentes de Educação Especial, que se mostraram totalmente disponíveis na colaboração desta investigação. Todos os contributos foram fulcrais na sua realização.

A todos os que de uma forma positiva influenciaram este trabalho e não tiveram os seus nomes nesta página, o meu sincero agradecimento.

Muito obrigada!

Resumo

Com objetivo de promover a igualdade de acesso a material de leitura, de forma a potenciar a compreensão e motivação leitoras de alunos com dificuldades severas de comunicação, constituiu-se um projeto centrado nas questões da literacia emergente, junto de crianças e jovens com comunicação muito elementar a frequentar o 1.º e 2.º Ciclos.

Com base na metodologia de investigação-ação, procedeu-se à adaptação de materiais (livros; imagens; objetos) de apoio às atividades académicas, disponíveis no Centro do Livro Infantil da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago e à adequação das estratégias às características do grupo.

Apresentou-se depois o material de leitura inserido numa narrativa construída em “frases eixo” que se repetiam e enquadravam em temas musicais, que serviu de modelo para as docentes responsáveis pelo grupo, recriarem e construírem novos temas.

Os dados recolhidos testemunham que a mediação leitora promove competências comunicacionais e cognitivas, mesmo em alunos com comunicação elementar e limitações motoras severas, comprovando que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com materiais de leitura, significativos e relevantes para todos (Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis, 2006:140).

Palavras-chave: Necessidades especiais; Literacia emergente; Mediação leitora; Igualdade de oportunidades.

Abstract

With the purpose of promoting the equal access to reading material, so as to enhance the reading understanding and motivation of students with serious communication difficulties, a project was constituted, centred on the issues of emerging literacy in children and young people with a very elementary communication, attending the 1st and 2nd levels of school.

Based on the research and action methodology, one has adapted materials (books; images; objects) of support to academic activities, available at the Centre of Children's Books in the Municipal Library of Beja – José Saramago and adapting the strategies to the group's characteristics.

Then, the reading material was presented, included in a narrative built in “axial sentences” which were repeated and framed in musical themes, and which served as a model for the teachers responsible for the group to recreate and to build new themes.

The collected data shows that the reading mediation promotes communicative and cognitive skills, even in students with an elementary communication and severe motor limitations, proving that the key to success in literacy lies in the creation of plural interaction opportunities with reading materials, opportunities which are meaningful and relevant for all (Jane Braunger & Jan Patricia Lewis, 2006: 140).

Key words: Special needs; Emerging literacy; Reading mediation; Equal opportunities.

Índice

| | |
|---|-----------|
| <i>Introdução</i> | <i>12</i> |
| <i>I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</i> | <i>14</i> |
| <i>1. O SER DIFERENTE: UM PROBLEMA MÉDICO OU SOCIAL?.....</i> | <i>14</i> |
| <i>2. EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....</i> | <i>19</i> |
| <i>2.1. Educação Especial – A Evolução De Um Pensamento.....</i> | <i>21</i> |
| <i>3. INCLUSÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA</i> | <i>25</i> |
| <i>4. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LITERACIA.....</i> | <i>28</i> |
| <i>5. LITERACIA VISUAL E DE COMUNICAÇÃO</i> | <i>30</i> |
| <i>5.1. A Imagem: Uma Forma De Expressão</i> | <i>32</i> |
| <i>6. COMUNICAÇÃO: A CHAVE PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</i> | <i>35</i> |
| <i>7. A AÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM ESPECIAL.....</i> | <i>39</i> |
| <i>7.1. Mediação Da Leitura: Uma Ação Especial Para Pessoas Especiais</i> | <i>40</i> |
| <i>Em Síntese</i> | <i>45</i> |
| <i>II-ESTUDO EMPÍRICO</i> | <i>47</i> |
| <i>1. PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....</i> | <i>47</i> |
| <i>2. OBJETIVOS DE PESQUISA.....</i> | <i>50</i> |
| <i>3. OPÇÃO METODOLÓGICA</i> | <i>51</i> |
| <i>4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....</i> | <i>53</i> |
| <i>4.1. Análise Documental</i> | <i>53</i> |
| <i>4.2. Entrevista.....</i> | <i>54</i> |
| <i>4.3. Observação Naturalista</i> | <i>55</i> |
| <i>5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....</i> | <i>57</i> |
| <i>6. PARTICIPANTES NO ESTUDO</i> | <i>59</i> |
| <i>6.1. Caracterização Dos Alunos Quanto Às Áreas De Funcionamento</i> | <i>60</i> |
| <i>6.2. Caracterização Do Fundo Documental Da Biblioteca.....</i> | <i>68</i> |
| <i>7. ANÁLISE DE NECESSIDADES</i> | <i>69</i> |
| <i>8. CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</i> | <i>75</i> |

| | |
|--|------------|
| 9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 84 |
| 9.1. Análise Das Grelhas De Observação Direta, Fotos E Filmagens Das Atividades De Leitura Dinamizadas Ao Longo Da Investigação | 84 |
| 10. PLANO DE AÇÃO PROPOSTO | 94 |
| Síntese..... | 99 |
| Considerações Finais | 101 |
| Referências Bibliográficas | 103 |
| APÊNDICES | 108 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----------|
| Quadro I – Constituição da amostra: Caracterização dos participantes | 60 |
| Quadro II – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes a nível de participação | 61 |
| Quadro III – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes a nível de comunicação | 62 |
| Quadro IV – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes a nível de mobilidade | 63 |
| Quadro V – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes ao nível das relações interpessoais | 64 |
| Quadro VI – Categoria: Contacto com Histórias | 64 |
| Quadro VII – Categoria: Materiais de Exploração | 65 |
| Quadro VIII – Categoria: Dinamização das Histórias | 66 |
| Quadro IX – Categoria: Objetivos da História | 66 |
| Quadro X – Categoria: Justificação | 67 |
| Quadro XI – Apresentação da Análise de Necessidades | 69 |
| Quadro XII – Atividade: Quando eu nasci | 71 |
| Quadro XIII – Caracterização da Atividade 1 | 75 |
| Quadro XIV – Caracterização da Atividade 2 | 77 |
| Quadro XV – Caracterização da Atividade 3 | 79 |
| Quadro XVI – Caracterização da Atividade 4 | 81 |
| Quadro XVII – Domínio: Modos de Interagir | 85 |
| Quadro XVIII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Comentário | 86 |
| Quadro XIX – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Respostas | 87 |
| Quadro XX – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Questionamento | 87 |
| Quadro XXI – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Ativação de Conhecimentos Prévios | 88 |
| Quadro XXII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Demonstração de Satisfação | 89 |
| Quadro XXIII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Interação com os objetos | 90 |
| Quadro XXIV – Guião das atividades: Proposta de intervenção | 96 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 – Aponta com a mão | 86 |
| Figura 2 – Adaptação de Materiais | 88 |
| Figura 3 – Adaptação de Materiais | 88 |
| Figura 4 – Manifesta o Riso | 89 |
| Figura 5 – Bate as Palmas | 89 |
| Figura 6 – Manipulação de Materiais | 91 |
| Figura 7 – Manipulação de Materiais | 91 |
| Figura 8 – Interação com Materiais | 91 |
| Figura 9 – Interação com Objetos | 91 |
| Figura 10 – Folhear Livros | 92 |
| Figura 11 – Apontar | 92 |
| Figura 12 – Interação entre os diferentes elementos do grupo e o medidor | 92 |
| Figura 13 – Chapéu 1 | 93 |
| Figura 14 – Chapéu 2 | 93 |
| Figura 15 – Chapéu 3 | 93 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|------------|
| Apêndice I - Pedido de autorização para desenvolver o trabalho de âmbito académico | 109 |
| Apêndice II - Consentimento Informado | 111 |
| Apêndice III - Guião de Entrevista | 112 |
| Apêndice IV - Entrevista 1 - Realizada à Docente da Escola de Ensino Especial do Centro de Paralisia Cerebral de Beja | 114 |
| Apêndice V - Entrevista 2 - Realizada à Docente do 1º Ciclo da Unidade de Multideficiência do Agrupamento de Escolas n.º 2 – Mário Beirão – Beja | 128 |
| Apêndice VI - Entrevista 3 - Realizada à Docente do 2º Ciclo da Unidade de Multideficiência do Agrupamento de Escolas n.º 2 – Mário Beirão - Beja | 138 |
| Apêndice VII - Análise de conteúdo das Entrevistas | 152 |
| Apêndice VIII - Grelhas de Observação de Comportamentos Funcionais | 157 |
| Apêndice IX - Análise de Conteúdo das Grelhas de Observação de Comportamentos Funcionais | 167 |
| Apêndice X - Grelha de Observação da Atividade 1 | 178 |
| Apêndice XI - Grelha de Observação da Atividade 2 | 179 |
| Apêndice XII - Grelha de Observação da Atividade 3 | 180 |
| Apêndice XIII - Grelha de Observação da Atividade 4 | 181 |
| Apêndice XIV - Análise de Conteúdo do Desempenho dos Participantes nas Atividades de Leitura – Domínio: Modo de Interagir | 182 |

Introdução

Tendo em conta o princípio de inclusão, o qual salienta a igualdade e a equidade das respostas educativas a toda e qualquer população, o presente trabalho de investigação insere-se na valência de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja - José Saramago e reflete a preocupação relativamente à promoção da leitura de diferentes códigos, junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas, a frequentar o Ensino Especial.

Pretende-se através da investigação-ação consolidar práticas pedagógicas e confirmar a potencialidade dos materiais de leitura no desenvolvimento de competências comunicativas na interação com estas crianças e jovens, pois mais *“do que um espaço físico com mais ou menos livros, a biblioteca foi desde sempre uma forma de intervir, de questionar e comunicar”* (...).¹

A mediação leitora assume neste estudo um papel importante, na medida em que facilita e favorece as oportunidades de leitura, *i.e.*, exerce a ponte entre os materiais de leitura e os leitores.

Para tornar possível esta investigação, identificámos participantes de conveniência que frequentam as Unidades de Multideficiência do 1º e 2º Ciclos do Agrupamento de Escolas n.º2 – Mário Beirão e a Escola de Ensino Especial do Centro de Paralisia Cerebral de Beja, os quais constituíram a amostra.

Na procura de respostas à questão orientadora deste trabalho, recorreremos na primeira parte às teorias que refletem acerca do ser diferente, de forma a sinalizar barreiras e preconceitos, assim como, identificar quais as suas oportunidades de participação na sociedade. Este ponto exalta a evolução do conceito de educação que

¹ Joaquim Figueira Mestre, *in* Numa cidade acordada uma biblioteca sem sono: 20 anos Biblioteca Municipal de Beja/ Câmara Municipal de Beja

esteve na origem da Educação Especial e contribuiu numa perspetiva inclusiva, para a construção de uma política de igualdade de oportunidades.

Sendo que, a nossa intervenção pretende a mediação leitora, nesta parte teórica será ainda abordada a importância da leitura e da ação mediadora, enaltecendo a comunicação como a chave para o seu sucesso.

Efetivada a revisão da literatura procedemos à descrição do estudo empírico, que dá corpo à segunda parte deste trabalho.

Assim, na segunda parte será apresentada a problemática e contextualização, os objetivos da investigação, a opção metodológica, os métodos e técnicas de recolha de dados, a técnica de análise de dados, a caracterização do participantes nos estudo e a análise de necessidades.

Tratando-se de uma investigação-ação, recorreremos a vários instrumentos de recolha de dados: entrevistas, análise documental, observação direta e em registo de vídeo.

Após a caracterização das atividades de leitura, será evidenciada a análise dos dados, bem como a sua discussão que dará origem a uma proposta de intervenção, que pretende a continuidade e o aperfeiçoamento da presente investigação.

Por fim será apresentada a síntese que conduzirá à reflexão final, seguida da bibliografia de referência e dos apêndices.

I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O SER DIFERENTE: UM PROBLEMA MÉDICO OU SOCIAL?

“Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. (...) Herdeiros dos estudos de género, feministas e antirracistas, os teóricos do modelo social da deficiência provocaram uma redefinição do significado de habitar um corpo que havia sido considerado, por muito tempo, anormal” (Diniz, 2007:9).

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o conceito de deficiência não deve ignorar os *“impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial”* (ONU, 2006a, artigo 1º), não se limita à sua classificação.

O entendimento de deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que classifica os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, não foi uma criação solitária da Organização das Nações Unidas.

Tal como para o sexismo ou racismo,

“essa nova expressão de opressão ao corpo levou à criação de um neologismo, ainda sem tradução para a língua portuguesa: disablism ² é resultado da cultura da normalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação” (Diniz D.; Medeiros M.; Squinca F., 2007) ³

Durante mais de quatro décadas, o chamado modelo social da deficiência provocou o debate político e académico internacional sobre a insuficiência do conceito

²Discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência, especialmente deficiência física.

³Sobre as especificidades e desafios da tradução dos conceitos do modelo social da deficiência para a língua portuguesa, Diniz, D; Medeiros, M. e Squinca, F., 2007. Neste artigo, os autores adotaram dois conceitos propostos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que são o de pessoa com deficiência e impedimentos corporais. O primeiro anuncia o carácter político de como os impedimentos corporais são objeto de discriminação e opressão em sociedades pouco inclusivas e descreve a pessoa que habita corpos com impedimentos; ao passo que os impedimentos corporais descrevem as variações corporais. Deficiência é um conceito guarda-chuva, entendido como um dos efeitos da cultura da normalidade que ignora os impedimentos corporais.

biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não deficientes (Barton, 1998: 25; Barnes *et al*, 2002:4).

Para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos (Diniz, 2007:21).

Nesta perspectiva definem-se dois conceitos sobre deficiência: corpo com impedimentos, o corpo de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial e a experiência da desigualdade, as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade.

Posto isto, a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas o resultado de sociedades não inclusivas.

Ao invés, a forma biomédica de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços concentrarem-se em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Por isso, o corpo com impedimentos deve submeter-se à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou através de práticas educacionais.

Estas duas perspectivas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos.

Para além das formas tradicionais de discriminação, o conceito de discriminação presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006a) inclui a recusa de adaptação razoável, o que demonstra o reconhecimento das barreiras ambientais como uma causa evitável das desigualdades experienciadas pelas pessoas com deficiência.

Por sua vez, os teóricos do modelo social ofereceram evidências para esta questão, referindo que habitar um corpo com impedimentos não significa receber uma sentença de segregação (Young, 1990:215).

Com o intuito de estabelecer critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social, a Organização Mundial de Saúde (OMS) baseia-se em duas classificações de referência para a descrição das condições de saúde dos indivíduos: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF foi aprovada em 2001 e antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: *“até à publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais, por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos”* (Diniz, 2007:53).

A passagem do modelo biomédico para o modelo social da deficiência foi resultado de um extenso debate político nas etapas consultivas da CIF. O documento que a antecedeu foi a International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH) e pressupunha uma relação de causalidade entre *deficiências, incapacidades e handicaps* (OMS, 1980).

Nesse modelo interpretativo da deficiência, um corpo com impedimentos experimentaria restrições de habilidades que levavam a desvantagens sociais.

Durante quase 30 anos, o entendimento da normalidade *“(...) como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie e como um princípio moral de produtividade e adequação às normas sociais (...)”* (Diniz et.al, 2007) foi

soberano para as ações da OMS, o que significou a hegemonia de uma linguagem centrada na reabilitação ou na cura dos impedimentos corporais para as políticas públicas de diversos países vinculados àquela entidade.

Desde o princípio do século XXI que se aceita que o conceito de deficiência

“(...) traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos” (op.cit.).

Neste novo entendimento o conceito de

“deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, é um conceito que acusa a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos” (Diniz, et al, 2009:21).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas chama a atenção para a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como

“aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Organização Das Nações Unidas [ONU], 2006a, artigo 1º).

De todos os impedimentos ressaltam as barreiras sociais para a inclusão de uma pessoa com impedimentos intelectuais graves que permeiam todas as esferas da vida pública (Diniz *et.al.*).

Em consonância com a CIF, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência propôs um novo conceito - *disability*, traduzido em português como incapacidade, que supera a ideia de impedimento como sinónimo de deficiência,

reconhecendo na restrição de participação o fenómeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.

Os países signatários baseiam-se na Convenção para a construção das políticas sociais, no que se refere à identificação tanto do sujeito e da proteção social, como dos direitos a serem garantidos.

2. EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Um dos direitos consagrado como essencial para o desenvolvimento pessoal e para a integração social, é a educação porque determina a partilha de atitudes e valores comuns e comunitários, a transmissão de um património cultural e a preparação de seres autónomos, livres e conscientes.

Ao longo dos tempos surgiram vários conceitos e definições de educação ligadas às condições de vida social e política. Neste sentido situam-se os estudos de Lopes (1997) quando refere que o homem deverá ser educado na sua relação com os outros, tendo em conta as suas capacidades e características individuais, de modo a possibilitar o seu desenvolvimento enquanto ser único detentor de virtudes e qualidades que lhe são inatas.

Do acima exposto deduz-se que o ato de educar pode ser visto como *“ajudar o homem criança a atingir a sua plena formação de homem, ajudá-lo a atingir o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida (...)”* (Fernandes,1990; citado por Lopes, 1997:19).

Assim sendo, devemos valorizar a importância da pessoa em sociedade, como fator impulsionador de uma educação mais justa para todos, independentemente do seu grau de inteligência e da sua destreza física.

Nérici reforça que a educação deve promover o desenvolvimento das capacidades existentes em cada indivíduo, em vez de criar um modelo de educação de referência. Então a educação deverá ter *“o encargo de acolher e orientar o indivíduo como ele é, para melhor integrá-lo na sociedade, em função de suas reais possibilidades”* (Nérici, 1991; citado por Lopes, 1997:20).

Por sua vez Durkheim refere as finalidades de ordem social no processo educativo explicando educação como *“a ação exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não estão maduros para a vida social. Tem por objetivo suscitar, na criança, um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social a que ela está particularmente destinada”* (Durkheim,1974; citado por Lopes, 1997:20).

Posto isto, podemos considerar educação como uma preocupação inerente ao ser humano enquanto ser individual e social, que deve possibilitar o desenvolvimento da personalidade humana num ambiente de responsabilidade e fomentar o respeito pelo outro.

A educação assim entendida preza a igualdade de oportunidades e a cooperação, o que passa *“pelo direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis”* (Piaget 1990; citado por Lopes, 1997:20).

A história sobre a educação “dos diferentes” mostra-nos que ao longo dos anos as mentalidades evoluíram, e caminhamos da segregação para a aceitação, do desconhecimento para a compreensão, educação e reabilitação de pessoas diferentes, com necessidades especiais. Neste caminhar foi determinante a construção de um pensamento educacional, que com base em estudos realizados, impulsionou o conceito de Educação Especial.

Montessori, a primeira mulher formada em medicina no seu país e pioneira no campo pedagógico, defendeu a educação como uma auto-conquista da criança se estimulada para tal. Percebeu que as crianças rotuladas pela sociedade como ineducáveis respondiam com rapidez e entusiasmo aos estímulos para realizar afazeres

domésticos, exercitando as habilidades motoras e desenvolvendo a autonomia. A perspectiva educacional defendida por esta médica italiana baseava-se no desenvolvimento e estimulação da criatividade desde a primeira infância, aliada à vontade de aprender intrínseca a todos os seres humanos.

Ao longo do século XX, outros pedagogos contribuíram para o entendimento de como educar a criança com necessidades especiais, valorizando a forma de intervenção

“(...) ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino”.

E simultaneamente a capacidade

“Eles [os pedagogos] deverão, igualmente ter o mérito da assunção de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades”
(Harris e Schutz, 1986; citado por Ferreira, 2007:18).

2.1. Educação Especial – A Evolução De Um Pensamento

A aspiração em propiciar uma vida o mais normal possível, ativou as políticas referentes à Educação Especial, garantindo uma igualdade de acesso à educação e à integração de todos os cidadãos, determinando a receção de crianças deficientes em classes regulares, salvo se houvesse riscos para eles próprios ou graves inconvenientes para o estabelecimento de ensino.

A mudança de atitudes, manifestações e vozes de protesto perante casos de discriminação e de marginalização de que eram alvo estas crianças, puseram em causa a qualidade dos serviços prestados aos deficientes. Este facto impulsionou, na segunda metade do século XX (1959), o movimento de normalização iniciado na Dinamarca, cuja legislação defende *“a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de*

vida tão normal quanto seja possível” (Bank- Mikkelsen; citado por Lopes, 1997:39). Este conceito generalizou-se na década de setenta, dando origem à substituição das práticas pouco adequadas (adotadas pelo modelo de segregação), por práticas e experiências integradoras no meio educativo.

Esta evolução contribuiu para a criação de instituições dedicadas aos indivíduos com incapacidade, mas a falta de recursos fomentou a organização de grupos de pais em associações de carácter voluntário e sem fins lucrativos, auxiliados pela Assistência Social, de tal é exemplo no nosso país, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, em 1960.

Em diferentes países foram criadas organizações oficiais de promoção de igualdade, mediante a realização de debates, ações e conferências internacionais, que pretendiam envolver os governantes num acordo que promovesse a igualdade como forma de combate à pobreza, à fome, à doença, e consequentemente estimular o desenvolvimento dos direitos humanos. Esta luta levou a que os direitos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) viessem a ser reafirmados e desenvolvidos em diversos instrumentos internacionais posteriormente adaptados, nomeadamente: o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, assim como, o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência, que constituíram a base política de um grande número de países associados a esta causa.

Entre as leis que emergiram nos vários países nas décadas de sessenta e setenta merece destaque no Reino Unido, a *Warnock Report* que introduziu a terminologia NEE (Necessidades Educativas Especiais), com o intuito de desvalorizar a deficiência e valorizar as necessidades específicas que cada criança apresenta.

Segundo Lopes (1997) a importância da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência veio a ser desenvolvida com base na experiência obtida na década de 80 chamada pelas Nações Unidas como a Década das Pessoas com Deficiência (1983-1992). Estas iniciativas deram o seu contributo para a celebração da Declaração de Salamanca, que no ano de 1994, veio defender o direito de pessoas diferentes incluírem o sistema de ensino regular.

O progresso da mentalidade humana favoreceu a mudança no modelo de organização da Educação Especial em diversos países, e como resultado, publicou-se legislação que fomentou um novo estilo de pensar em educação. Verificou-se a incrementação dos princípios defendidos pelas diversas Declarações (Declaração dos Direitos da Criança, Declaração Universal dos Direitos Humanos e princípios orientadores da Unesco) no sentido de reforçar a normalização e promover uma educação especial, que conduzisse à igualdade de acesso à educação e à inclusão de todos os cidadãos na vida económico-social da comunidade.

Também em Portugal, a partir dos anos 70, iniciou-se a reforma da direção e gestão das escolas com base no princípio da democraticidade, da emancipação, da participação e da execução de um projeto educativo.

No respeitante à Educação Especial, na segunda metade do século XX, houve um progresso significativo no que concerne à diversidade de serviços, à qualificação de profissionais especializados e à distinção dos vários níveis de deficiência que vieram possibilitar a realização de testes de diagnóstico a crianças deficientes.

Durante as últimas décadas do século passado, a educação dirigida à criança diferente foi determinada pela utilização de métodos e técnicas específicas adaptadas a um comportamento de aprendizagem irregular. A ação pedagógica para com as crianças com necessidades educativas especiais apesar de entendida como especial, nada tem que

ver com separação, isolamento, segregação, é sim percecionada como a adequação de medidas educativas a determinadas características de aprendizagem.

A educação especial nesta perspetiva é uma educação diferenciada e mais intensiva, que tal como preconiza Fonseca pretende

“Estabelecer objetivos, determinar necessidades, planificar situações de aprendizagem e concomitantes componentes, bem como sequencializá-las por mudanças sucessivas e decidir sobre as prioridades (...)” (Fonseca, 1989:126).

Para que este desidrato seja possível o autor faz notar a necessidade de

“(...) um estudo aprofundado do perfil intra-individual em harmonia com as decisões a tomar entre as várias alternativas e os vários recursos (métodos, situações-problema, programas hierarquizados por áreas de desenvolvimento, etc.)” (op.cit:126).

Tal significa que quando se identifica as capacidades que a criança possui e se define o seu grau de funcionalidade, conseguimos perceber o porquê das suas limitações e ajustar as tarefas às suas capacidades, possibilitando deste modo a sua participação na sociedade.

Ainda que educação especial indique um suplemento de esforços educativos e uma acentuação pedagógica correspondente à situação educacional específica, não quer isto dizer, que não continue a orientar a sua metodologia e os seus objetivos pelo processo educativo regular, permitindo ao aluno com NEE o contacto, tanto quanto possível, com a sociedade em geral.

3. INCLUSÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A evolução do pensamento em Educação Especial está consagrada no conceito de inclusão defendido na Conferência Internacional de Salamanca (1994), que Ferreira (2007:59) define *“como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”*.

A escola inclusiva deverá abranger todas as crianças em idade escolar, ter por base uma filosofia educativa de respeito pela diferença, que se oponha a práticas pouco flexíveis e pouco inovadoras, mas que favoreça uma boa gestão de recursos e fomente a criação de estruturas humanas e materiais adequados para todos.

A discussão em torno de uma sociedade inclusiva e de uma educação inclusiva assume na atualidade a centralidade e é assimilada pelo discurso político.

Contudo, comungamos com Rodrigues (2003) quando refere que a inclusão educativa deve de acompanhar a inclusão social pois

“Não é possível conceber uma escola inclusiva num mar social de exclusão” (op.cit.:9).

Este autor adianta que a promoção da inclusão educativa e social de crianças com NEE implica um programa de vastas dimensões sociais, que articule *“múltiplas dimensões e domínios”* (Rodrigues, 2003:79).

Tendo em conta os direitos das pessoas com deficiência consagrados na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a promoção da inclusão social de crianças diferentes segundo a OCDE (1996) deve eleger programas que contemplem objetivos como:

- 1) Coordenar a prestação de um leque abrangente de serviços para maior benefício das pessoas;
- 2) Intervir numa perspectiva holística tendo por base o indivíduo e a família;
- 3) Agregar recursos ao nível local capazes de responder às necessidades.

Nesta perspetiva a educação formal e não formal para a infância quando enquadradas no quadro de políticas promotoras da inclusão social integram diversos domínios de políticas sociais: urbanísticas, ambientais, de solidariedade, de saúde.

Como refere Rodrigues

“esta constatação têm duas implicações fundamentais: a da consideração do escolar no contexto mais vasto da ação educativa na comunidade e a da inserção da ação educacional e literata das crianças no quadro mais geral da promoção do bem-estar social” (Rodrigues D. op.cit:82).

De acordo com Stainback ao programar-se atividades de leitura, dirigidas a crianças/jovens com NEE, deverão estar presentes duas estratégias: a diferenciação e a flexibilidade de modo a valorizar e aproveitar o potencial educativo da criança/jovem na sua diferença, enquanto ser único com as condições que lhe são inatas de forma a providenciar *“experiências educacionais adequadas e serviços afins”* (Stainback, 1999:29).

Esta diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica mais complexa e exigente do que aquela que os espaços educativos estão habituados. Presume uma oferta diversificada e pensada para cada indivíduo, *i.e.*, que se oponha a práticas pouco flexíveis e tenha presente os diferentes níveis de capacidade, predisposição e tolerância para a aprendizagem, que esta população especial apresenta, bem como a falta de experiências que se deve à condição de vida e à própria deficiência, ditando, por isso o resultado das ações.

Partimos do pressuposto que proporcionando a esta população especial uma igualdade de oportunidades através de práticas inclusivas, com convicção e perseverança, alcançaremos o fim das práticas excludentes do passado.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LITERACIA

Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006:140) assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam, *i.e.*, a necessidade de um envolvimento coletivo e de um compromisso com os princípios de uma educação para a literacia.

A par da escola e dos seus profissionais, bem como das práticas que nela ocorrem, dentro e fora das salas de aula, também as atitudes das comunidades envolventes assumem grande relevância neste processo. A este propósito, *Ogle* (2002) destaca a importância do fomento de uma cultura de leitura que, congregando todos, potencie hábitos de interação com material de leitura ao longo da vida.

De acordo com Freire e Macedo (1987) educar para a literacia implica olhar a sociedade como um todo, buscando na especificidade das partes os elementos centrais que as caracterizam, desenvolvendo programas que, tendo em conta contextos plurais, auxiliem o desenvolvimento cultural de todos e permitam entender a educação como um processo criativo e intrinsecamente emancipador.

A literacia em Educação Especial pressupõe a revisão e alargamento do seu conceito, de modo a diminuir o fosso entre as competências tradicionais de literacia desenvolvidas em ambiente escolar, e aquelas que estão implicadas na experiência de vida, considerando, deste modo, a existência de outras formas de literacia, de carácter funcional e sensorial.

A Literacia Especial presume também, a capacidade de comunicar e interpretar significados usando a linguagem dos gestos, dos sinais e dos símbolos, dos sons, das imagens, distintos em cada criança/jovem, para percecionar e converter mensagens em

significados. Assim sendo, desenvolver a literacia em Educação Especial é um processo sempre inacabado, de aprendizagem individualizada e de participação num mundo onde o domínio dos diferentes códigos de leitura é cada vez mais importante.

No âmbito do desenvolvimento das diferentes literacias, podemos dizer que o desenvolvimento cognitivo está pautado por diferentes competências simbólicas e que uma dessas competências tem exatamente a ver com a capacidade para aprender uma gramática visual que nos permita usar as imagens para delas retirar informação, mesmo antes de aprendermos a decifrar o código da escrita.

“Pode dizer-se que a leitura da imagem, tal como a leitura de textos escritos, integra um grande número de processos complexos, uma atividade altamente estruturada de codificação e decodificação” (Estienne, 1982; citado por Dias, 1999:180).

Tendo em conta investigações realizadas na área da psicologia cognitiva, Azevedo (2007) faz uma distinção importante entre os principais aspetos implicados na leitura: motivação, decodificação, construção de inferências e compreensão de um modo sequencial.

Porém, nem todas as crianças e jovens terão as mesmas capacidades intelectuais de decodificação. Considerando este fato, julga-se de extrema importância estudar as questões da literacia visual, relacionando-a com formas de comunicação para melhor conceber atividades que proporcionem conhecimentos úteis e significativos para as crianças e jovens com problemáticas severas.

5. LITERACIA VISUAL E DE COMUNICAÇÃO

Pelo acima exposto podemos definir literacia como a combinação de competências e de conhecimentos, através dos quais o indivíduo é capaz de decodificar a mensagem.

Para Stripling e Eric (1992) na literacia existem múltiplas abordagens uma vez que

“o conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual...”

Contudo os autores citados encontram um denominador comum a todas elas: compreensão

“além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender” (CTAP Information Literacy Guidelines K-12 in Rede de Bibliotecas Escolares).

Segundo o Projeto *Visualising Europe* (2009) existem muitas definições de literacia visual, umas mais complexas, que sublinham as competências necessárias para sobreviver no século XXI, e outras mais simples e diretas que focam resultados de aprendizagens. A definição mais consensual sobre literacia visual consiste em ser capaz de entender elementos visuais e ser capaz de comunicar o seu sentido. A literacia visual não é apenas a arte para saber ler ou apreciar obras de arte, mas sim, essencialmente um aspeto de uma disciplina emergente geralmente designada por comunicação visual.

No fundo, em qualquer que seja o contexto, ensinar a ler uma imagem deve partir sempre de ensinar a ver, pois as imagens credibilizam valores de verdade sobre o que representam tal como afirma Morgado (2009)

*“Ver constitui uma competência humana fundamental que precisa ser desenvolvida se o que pretendemos é que as pessoas sejam capazes de interpretar e discriminar o que veem”.*⁴

Saber interpretar a imagem significa atribuir-lhe um significado, compreender a mensagem implícita na imagem. Neste sentido Mirzoeff (1999) menciona

“A literacia visual consiste precisamente na capacidade para compreender e utilizar linguagens visuais na comunicação e no estudo das funções de um mundo mediado por imagens, figuras e visualizações em vez de apenas por textos e imagens” (Mirzoeff, 1999; citado por Morgado, 2009).

Muffoletto (2001) vai mais longe ao considerar que a literacia visual constitui um processo que motiva perguntas mais do que oferece respostas, e ser possuidor de competências nesta área implica um comprometimento ativo para colocar questões e procurar respostas para os múltiplos sentidos da experiência visual.

Bamford (2003) partilha da mesma opinião e define a literacia visual como a

“capacidade de construir significados através de imagens visuais, através da mobilização de competências de exploração, sentido crítico e reflexivo” (citado por Estevens)⁵.

Ter competências de “literacia visual” significa mais do que possuir a capacidade de produzir/codificar e ler/descodificar experiências visuais construídas.

Através da leitura da imagem a aprendizagem torna-se mais atraente e possibilita-nos desenvolver competências críticas de literacia, por conseguinte, os materiais visuais podem reforçar as ligações entre a escola e a vida em sociedade, pois a leitura daquilo que vemos é o suporte para interpretarmos o mundo.

⁴ In artigo sobre *“ Texto visual / texto cultural. Uma perspetiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens”* (consultado a 14/04/2013)

⁵ Ciatdo por ESTEVENS In Luzestevens. *Literacia Visual*. (consultado a 10-04-2013)
<http://luzestevens.wikispaces.com/Literacia+Visual>

Segundo Estevens “a sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos é essencialmente marcada pela imagem. (...) Nesta forma de lidar com a imagem, percebemos que, muitas vezes, a imagem transforma-nos e, através dela, refletimos, inovamos, criamos, inventamos, educamos e (re) educamo-nos”.⁶

5.1. A Imagem: Uma Forma De Expressão

Segundo Dias (1999) o desenvolvimento da literacia visual socorre-se de diferentes estratégias em função dos contextos e dos objetivos para que é promovido. A análise de imagens em contexto escolar tem como objetivo primordial desenvolver competências de observação e de análise, motivar para a leitura de textos literários e promover a capacidade de elaborar e produzir um discurso acerca dos sentidos possíveis que as imagens veiculam na sua interação com os textos.

“Esta leitura implica ainda a compreensão, dado que o termo leitura não pode ser usado sem que tal implique necessariamente a total compreensão, que é essencial para que haja comunicação” (Goldsmith, 1984; citado por Dias, 1999:181).

Nesta ordem de ideias os álbuns de imagem constituem-se como veículos que permitem expandir os universos de significação do texto verbal, abrir as portas da imaginação e afirmar-se enquanto possíveis impulsionadores da construção de imagens mentais, uma vez que a imagem e a palavra instauram a possibilidade dos infinitos universos da fantasia.

A informação que cada imagem veicula é o resultado da interseção de vários códigos visuais, que segundo Sardelich (2006) distribuem-se por seis categorias:

⁶In Luzestevens. *Literacia Visual*. (consultado a 10-04-2013)

<http://luzestevens.wikispaces.com/Literacia+Visual> (consultado a 10-04-2013)

- Espacial - ponto de vista a partir do qual se contempla a realidade (acima/abaixo; esquerda/direita);
- Gestual e cenográfico – sensações que produzem em nós os gestos e a mímica das figuras, o ambiente retratado, a paleta de cores, o vestuário, a maquilhagem, etc. (tranquilidade, nervosismo, medo raiva, etc.);
- Luminosidade – a fonte de luz e os seus efeitos (deforma, agiganta, torna irreais);
- Simbólico – convenções (iconografia simbólica: a pomba, a chave, o corvo,...);
- Gráfico – toma das imagens (perto ou longe); detalhe ou não, paleta de cores, traço, etc.;
- Relacional – relações espaciais que criam um itinerário para olhar; jogo de tensões, equilíbrios, paralelismos, antagonismos e complementaridades.

Iniciar as crianças nestes códigos de leitura corresponde a sensibilizá-las para uma série de pormenores, de cuja decifração e interpretação depende obviamente a leitura da imagem. Essa iniciação permitir-lhes-á expandir os universos de fantasia, mas também ser competentes na identificação dos graus de semelhança e afastamento entre a imagem e o real.

Valle Gastaminza (2002) subdivide esta competência em iconográfica, narrativa, estética, enciclopédica, linguístico-comunicativa e modal, cujo desenvolvimento se deveria processar ao longo de toda a vida académica. Na perspetiva deste autor, a dimensão iconográfica permitirá à criança reconhecer formas visuais e o seu grau de analogia com o real; a linguístico-comunicativa permitirá identificar um tema ou assunto da imagem e perceber como se relaciona com os textos verbais e não-verbais envolventes: por oposição, semelhança e complementaridade, por sua vez, a narrativa

permitirá à criança entender o fio narrativo que a sintaxe visual constrói e ser capaz de capitalizar informações textuais e para-textuais exteriores à imagem.

Segundo Morgado (2009) *“uma imagem ou texto visual forma opiniões poderosamente e a sua memória é frequentemente mais duradoura que a de um texto tradicional. (...) É também um meio de comunicação cultural de atitudes, valores, ideias e sentidos na sociedade e, conseqüentemente pode ser usado pedagogicamente para alterar comportamentos e explorar as construções sociais e culturais dos alunos”*.⁷

A importância da imagem para a aprendizagem é também confirmada por Nodelman (1988:211) quando afirma:

“olhar e pensar sobre um texto visual requer não só o reconhecimento do que se encontra representado (o tema natural), mas também a compreensão do conteúdo simbólico, (...). Requer igualmente o uso de palavras para traduzir os sentidos visuais”.

Nesta lógica de ideias devemos possibilitar às crianças com dificuldades de decifração do código verbal (oral e/ou escrito) o contacto com material de leitura visual nos diferentes formatos comunicativos, com recurso às tecnologias de apoio, sempre que se justifique tal necessidade, com o fim último de ensiná-los a ler as imagens, a interpretá-las e descodificá-las, ou seja a compreendê-las.

⁷ In artigo sobre *“Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens”* (consultado a 14/04/2013)

6. COMUNICAÇÃO: A CHAVE PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para que o ser humano se desenvolva e evolua com dignidade, necessita de comunicar com o mundo que o rodeia. As características da sua personalidade serão fruto das trocas que tem com a sociedade à qual pertence, porém a sua condição de saúde influenciará o modo como irá desenvolver a sua comunicação.

Segundo Vayer e Destrooper (1976:20) *“é através da ação, primeiramente funcional depois intencional e refletida, que a criança aprende a realidade do mundo envolvente e se apropria dele. Do mesmo modo, é através da ação lúdica e funcional, aquela ação em que a criança age pelo prazer de agir e pelo prazer de ser, que exerce e desenvolve as suas aptidões neurofisiológicas”*.

A falta de experiências que as crianças com NEE apresentam, devido às suas condições físicas e intelectuais ditará as carências, que inevitavelmente se refletem no seu desenvolvimento, na sua forma de comunicar.

A fala é a forma de comunicação humana, mais comum, preferida pelos indivíduos com audição normal, no entanto, nem todos têm as mesmas capacidades para falar. Para muitas crianças, a necessidade de uma forma alternativa de comunicação é transitória e desaparecerá com o desenvolvimento da fala, enquanto outras necessitam de um sistema alternativo de comunicação durante toda a vida, devido a problemas motores que as impedem de falar, dificultando a sua participação nalgumas atividades e ditando a dependência das tecnologias de apoio, bem como do auxílio de outras pessoas.

Segundo Tetzchner e Martinsen (2000) os indivíduos que necessitam de um meio de expressão apresentam uma diferença significativa entre a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de se expressarem através da fala. Neste grupo inserem-se os indivíduos com Paralisia Cerebral, que não controlam bem os

órgãos da fala de modo a conseguirem articular sons inteligíveis. Porém, podem ter um bom nível de compreensão da linguagem. Pessoas com deficiência mental ou perturbações da linguagem podem apresentar também uma diferença significativa entre a compreensão e a expressão da linguagem e poderão enquadrar-se neste grupo.

Estas pessoas necessitam de recorrer à comunicação aumentativa e alternativa (CAA) para poderem comunicar. A CAA implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada e é definida como:

“qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por uma pessoa em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais, os signos gráficos, o código Morse, a escrita, entre outros, são formas alternativas de comunicação (...)”
Tetzchner e Martinsen (2000:22).

Na perspetiva dos mesmos autores a comunicação aumentativa ou comunicação complementar/de apoio tem como objetivo melhorar e promover a capacidade de expressão e compreensão dos indivíduos com dificuldades a este nível. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação terem o duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa a indivíduos que carecem da capacidade de falar.

Os indivíduos que pertencem ao grupo que manifesta necessidade de uma linguagem de apoio podem dividir-se em dois subgrupos. Para o primeiro, a aprendizagem de uma forma de comunicação alternativa constitui essencialmente, um passo no caminho do desenvolvimento da fala. O uso mais frequente da comunicação alternativa como linguagem de apoio está relacionado com crianças das quais se espera que venham a falar no futuro, mas que apresentam um atraso grave no desenvolvimento da linguagem. As crianças com perturbações específicas da linguagem pertencem a este

grupo, tal como muitas crianças com deficiência mental (cf. Von Tetzchner, 1984a; Launonen, 1996; Romsky e Sevvick, 1996; citados por Tetzchner e Martinsen, 2000).

O segundo subgrupo inclui crianças e adultos que aprenderam a falar mas que têm dificuldades em fazer entender-se em diferentes situações. Este subgrupo é similar ao grupo que necessita de um meio de expressão, mas distingue-se do mesmo por não utilizar um sistema alternativo de comunicação como meio principal de comunicação. A inteligibilidade da fala difere em função do conhecimento que as pessoas têm desse indivíduo, do tema de conversa e dos ruídos. Assim, estes indivíduos podem precisar de usar sinais gestuais, apontar signos gráficos, palavras escritas ou letras para completar o que o interlocutor não compreendeu (Tetzchner e Martinsen, 2000).

Os elementos que constituem os sistemas alternativos de comunicação são sinais gestuais, gráficos e tangíveis.

Os Sinais gestuais incluem a língua gestual dos surdos e outros sinais realizados com as mãos. A língua gestual só se refere aos sinais gestuais usados por surdos.

Por sua vez os sinais gráficos incluem todos os sinais produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus, etc.).

No que respeita aos sinais tangíveis, estes são geralmente feitos de madeira ou plástico apresentando formas e texturas diferentes (exemplo: fichas Premack), usados no ensino de pessoas com deficiência mental ou autismo. Os sinais tangíveis elaborados para cegos ou pessoas com deficiência visual são designados como sinais tácteis.

As tecnologias de apoio para a comunicação mais recentes baseiam-se em dispositivos que utilizam tecnologia dos computadores. Após a difusão de

computadores portáteis, com baterias com uma autonomia significativa, tornou-se comum o uso de programas especiais no computador pessoal.

Segundo Smith-Lewis (1994) citado por Tetzchner e Martinsen (2000:59)

“As tecnologias de apoio para a comunicação devem proporcionar ao indivíduo possibilidades de desenvolvimento (...) é importante que existam outros modos de comunicação caso a tecnologia de apoio para a comunicação não se mostre eficaz”.

Deste modo facultar uma forma de comunicação alternativa a indivíduos que não podem expressar-se através da fala, deve fazer-se com base na avaliação da sua situação global e tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e melhorar a autoestima, enaltecendo os direitos de igualdade e de participação na sociedade.

7. A AÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM ESPECIAL

Como se mencionou no ponto 2 considera-se que a educação visa facilitar a adaptação da criança ao mundo, através de meios que favoreçam e facilitem o seu desenvolvimento no seio da sociedade em que se insere.

Segundo *Vayer e Destrooper* (1976) distinguem-se dois aspetos complementares na ação educativa do adulto para com a criança a decorrerem simultaneamente: um como função facilitadora da interação criança-mundo, e consequentemente das comunicações da criança com o meio que a rodeia; e outro como intervenção conducente à integração dos dados aportados do meio sociocultural.

Fonseca (1989:106) apoiando-se em *Vygotski* realça a origem social do desenvolvimento humano ao considerar que este “*envolve uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade (...)*”. Para Vygotski este facto leva a que não se possa

“subestimar ou desvalorizar o papel ativo e transformador do sujeito na aprendizagem” (op.cit:106).

O acima exposto conduz-nos à afirmação de que o desenvolvimento é a condição da aprendizagem mas esta não é possível sem um agente socializador que faça a mediação com o meio.

7.1. Mediação Da Leitura: Uma Ação Especial Para Pessoas Especiais

Como referimos atrás, a literacia nas suas múltiplas formas é fundamental para a compreensão do meio e como tal, para a inclusão social da pessoa.

Deste modo, é indispensável que os educadores, enquanto mediadores entre a criança e o meio, percebam a necessidade de desenvolverem competências de literacia visual nas crianças e jovens com NEE severas, o mais precocemente possível e ao longo de todo o seu percurso escolar.

Na literacia, a mediação assume uma função fulcral, na medida em que *“exerce a ponte entre livros e leitores, incentiva e facilita esta interação”* (Cerrillo; Larrañaga e Yubero, 2002:29), pois trata-se de uma ação que influencia positivamente num processo que vincula os livros aos leitores.

Segundo estes autores a intervenção do mediador passará não só pela inovação, mas principalmente pelo aperfeiçoamento das formas de agir, devendo adaptar as atividades, apresentar propostas e sugestões, orientar, despertar, suscitar, influenciar sem que no entanto exerça qualquer espécie de coação. Não impor regras, dar maior importância à prática em si, à experiência, à motivação e à satisfação por participar, integrando o papel educativo e pedagógico nas atividades e ações de mediação e animação à leitura.

A leitura enquanto ferramenta da prática pedagógica facilita a emancipação e assimilação dos valores da sociedade tornando-se indispensável na aprendizagem e na aquisição da cultura. Face a novos conhecimentos a criança é estimulada a pensar e desenvolver o seu pensamento crítico e posteriormente as suas crenças, livres de uma pedagogia de dominação. As crianças precisam ter acesso a leituras diversificadas desde que estas respeitem a sua faixa etária e tenham linguagem apropriada.

De acordo com o *designer* Bruno Munari existe um tipo de livro infantil específico, sem texto, chamado de pré-livro, no qual a seleção de imagens, cores, formas e matérias apelam à comunicação. Para o autor, ler uma imagem é também ter acesso a um conjunto de convenções gráficas próprias da nossa cultura e da nossa sociedade. As imagens devem corresponder ao núcleo do eu / mundo para que a criança as identifique e permitam uma progressão ajustada ao seu desenvolvimento.

Segundo Manzano (1985) no contexto da sociedade atual é necessário ter em conta que a apresentação do livro à criança provoca uma comunicação emotiva, penetrante, interrogativa e inesperada. Devemos pois, apresentar a literatura à criança como elemento integrante do seu património cultural, como horizonte de conquista pessoal e social, como objeto impulsionador de autonomia, de comunicação autêntica, de observação audaz e fonte de criatividade.

Ouvir a leitura da história, manusear o livro permite-lhe identificar as invariantes da história através da sua repetição na imagem, contactar com a grafia e o arbitrário do signo. Deste modo a criança aprende desde cedo que o livro é um objeto diferente do brinquedo. Segundo Diaz e Pereira (1997), a leitura modifica o carácter da criança, na medida em que assume diferentes funções:

- Utilitária, mediante o qual poderá satisfazer as suas necessidades formativas no âmbito escolar. A dimensão utilitária da leitura tem um carácter mais funcional e é a mais vulgarizada na sociedade em que se vive - ler para atividades básicas de integração social como ler o jornal, preencher um formulário, consultar a lista telefónica, etc.
- Socializadora, que lhe permitirá participar no seu ambiente quotidiano de forma funcional. A linguagem por ser a base fundamental da relação social permite a interação do sujeito com o meio ambiente. O contacto com vários materiais de leitura e o

confronto que se estabelece vai conduzir a um alargamento das perspetivas acerca da vida e dos outros. A leitura permite uma ligação à memória coletiva.

- Formativa, pois os conhecimentos serão facilmente integrados (na sua estrutura mental de conhecimento) o que permitirá um progressivo desenvolvimento da pessoa. É o aperfeiçoamento do leitor como pessoa, ou seja, a intervenção a nível da construção de uma personalidade.

Do ponto de vista emocional a leitura ajuda a criança, especialmente a mais jovem, a racionalizar a sua conduta mais dominada pelo inconsciente. A leitura permite o aperfeiçoamento intelectual, linguístico e até do próprio pensamento.

- Lúdica, pois permitirá desenvolver hábitos leitores para disfrutar com periodicidade do exercício íntimo do prazer literário.

Diferentes autores, tais como Brown e Palincsar (1985) referem que o treino em estratégias metacognitivas é muito importante no processo de formação do leitor, pois este treino envolve levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e simplificar o texto, na medida em que proporciona uma capacidade de reflexão, que surte efeitos positivos na compreensão leitora.

A leitura de histórias sugere o diálogo e a antecipação e promove uma variedade de competências nas crianças. Segundo Teale,

“durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de atenção e concentração e interagirem com adultos e pares” (Azevedo, 2007:26).

O grande desafio é comunicar com a criança e ajudá-la a desenvolver as suas potencialidades, por mais impeditivas que sejam as suas condições físicas e intelectuais.

Neste processo as atividades de expressão têm efeitos consideráveis aos níveis emocional, relacional e intelectual, na medida em que fornecem modelos ímpares de leitura e interpretação do mundo, fundamentais a qualquer ser humano, contribuindo para melhorar a relação consigo mesmo e aprender a interagir com os outros, de forma a encorajar o desenvolvimento da confiança e a construção de relações positivas.

Segundo Garcia (1998) e Garcia (2001), os *inputs* sensoriais de toque, visão e audição, que ocorrem naturalmente neste tipo de atividades, são usados pelas crianças desde muito cedo como peças de construção no desenvolvimento de habilidades motoras amplas e finas, contribuindo para o desenvolvimento do seu sistema motor e para a expansão da sua esfera de competência.

A fraca percepção, uma atenção reduzida e dificuldade na memorização a longo ou a curto prazo, ditarão o tipo de ajuda, orientação e apoio a prestar à criança/jovem, de modo a que a atividade de leitura proporcione prazer e benefícios no seu desenvolvimento.

Com base nos princípios defendidos no Plano Nacional da Leitura, na promoção da leitura deve ter-se em conta as preferências das crianças e jovens, o seu nível de tolerância, a habilidade, concentração e ritmo na exploração, dar-lhes a possibilidade de escolha, fornecendo pistas simples através de frases curtas e ajudando às respostas apenas quando necessário. Para viabilizar a intervenção é necessário observar se a posição em que a criança/jovem se encontra, é a mais confortável e selecionar livros ou outros materiais de leitura que estejam ao seu nível de competência leitora. Deve-se começar por recorrer a histórias que contenham elementos do seu interesse e do seu quotidiano, indo-se sucessivamente aumentando o grau de complexidade.

Quando a atividade de leitura é dirigida a crianças pequenas ou a alunos com grave compromisso motor fino, o recurso a livros de capa dura pode encorajar a criança a manusear o livro, ainda que com ajuda e, conseqüentemente ensinar a virar as páginas.

Também o recurso a livros adaptados com símbolos de sistemas de comunicação aumentativa é uma forma de simplificar textos e imagens e favorece a intervenção.

É importante ter em conta a idade cronológica da criança/jovem para a qual se vai programar, de modo a não infantilizar demasiado o tratamento.

A música suscita o interesse da criança/jovem para atividades de leitura, podendo ao mesmo tempo assumir a função tranquilizadora.⁸

Também o jogo favorece às crianças /jovens com necessidades educativas especiais sem oralidade o uso de diferentes habilidades expressivas (gestos representativos, expressões corporais e faciais, vocalizações, fala articulada, uso de pastas e pranchas de comunicação alternativa, assim como as combinações destas habilidades) (Tetzchner e Martinsen, 2000).

O aprender a ler é fácil? - É difícil? - É natural? - É artificial? - Tem sentido? - É interessante? - É aborrecido?

Se a leitura for exterior ao sentir do aluno, e fora de um propósito este não a vai utilizar porque a vê como imposta. O exercício de mediação requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade (Azevedo, 2011).

⁸ Plano Nacional da leitura – *in* Ler + dá saúde
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisdasauade/content.php?id=9>
Consultado a 13-05-2013

Em Síntese

Do acima exposto ressalta que a inclusão educativa deve de acompanhar a inclusão social e que a ação literata das crianças contribui para a promoção do seu bem-estar.

É sempre importante recordar que a educação é um dos direitos consagrados como essencial para o desenvolvimento pessoal e para a integração social, porque determina a partilha de atitudes e valores comuns e comunitários, a transmissão de um património cultural.

O livro é, desde sempre, a ferramenta basilar da educação, contudo porque é importante aprender com outro(s), também a mediação leitora assume uma função fulcral, na medida em que possibilita/facilita a interação entre livros e leitores.

Como se evidenciou ao longo do texto, a intervenção do mediador passará não só pela inovação, mas principalmente pelo aperfeiçoamento das formas de agir, devendo adaptar as atividades, apresentar propostas e sugestões, orientar, despertar, suscitar, influenciar sem que no entanto exerça qualquer espécie de coação.

Na sociedade que se quer inclusiva pretende-se uma educação formal e não formal mais justa para todos, independentemente do seu grau de inteligência e da sua destreza física.

Diferentes autores apontam a importância da atividade leitora para uma educação que estimule a criatividade desde a primeira infância, aliada à vontade de aprender intrínseca a todos os seres humanos, logo também aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Contudo, há que ter atenção que, para valorizar e aproveitar o potencial da criança/jovem com NEE, é necessário programar atividades de leitura recorrendo a

estratégias de diferenciação e de flexibilidade que possibilitem a criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literários.

Tendo em conta que o desenvolvimento cognitivo é pautado por diferentes competências simbólicas, as atividades de Literacia Especial possibilitam a estimulação da capacidade de comunicar e interpretar significados usando a linguagem dos gestos, dos sinais e dos símbolos, dos sons, das imagens, distintos em cada criança/jovem, para perceber e converter mensagens em significados.

A literacia, mesmo que a emergente, pode ser usada pedagogicamente para alterar comportamentos e explorar as construções sociais e culturais dos alunos, pois é um meio de comunicação cultural de atitudes, valores, ideias e sentidos.

É importante ultrapassar preconceitos relacionados com a população considerada não leitora e ter em conta que a leitura não tem só a dimensão utilitária de decifrar e interpretar textos, tem também as dimensões socializadora e formativa uma vez que, o contacto com vários materiais de leitura e o confronto que se estabelece entre as diferentes mensagens permite um alargamento dos conhecimentos e, logo torna a participação no ambiente quotidiano mais funcional.

É possível comungar com todos, atividades de leitura, desde que se tenha em atenção que o exercício de mediação requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade.

Estas práticas incluem não só a leitura de livros, cartões de imagens, assim como, de objetos e sons, os quais vão permitir *inputs* sensoriais de toque, visão e audição, assim como, o aumento do vocabulário, a capacidade de atenção e concentração, constituindo-se como peças de construção no desenvolvimento de competências comunicacionais e motoras.

II-ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma das questões centrais no processo de formação do leitor prende-se com a regular interação com materiais de leitura em diferentes contextos e para diferentes fins. Nesta interação o papel do mediador sobressai porque *“exerce a ponte entre livros e leitores, incentiva e facilita essa interação”* (Cerrillo; Larrañaga e Yubero, 2002:29).

O mediador influencia positivamente o processo que vincula os livros aos leitores, na medida em que favorece as oportunidades de leitura. A intervenção do mediador passará não só pela inovação, mas principalmente pelo aperfeiçoamento das formas de agir, devendo adaptar as atividades, apresentar propostas e sugestões, orientar, despertar, suscitar, influenciar sem que no entanto exerça qualquer espécie de coação. Não impor regras, dar maior importância à prática em si, à experiência, à motivação e à satisfação por participar, integrando o papel educativo e pedagógico nas atividades e ações de mediação e animação à leitura.

Quando os leitores têm necessidades especiais no acesso ao material de leitura, parece-nos que a intervenção do mediador ainda se tornará mais pertinente.

De acordo com Palincsar e Brown (1985) a exploração leitora que levanta questões durante a leitura, induz a previsão de acontecimentos, ajuda a clarificar sentidos ambíguos do texto, pode levar os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial.

A leitura de histórias proporciona o diálogo e a antecipação e promove uma variedade de competências nas crianças com ou sem NEE. Segundo Azevedo, citando Cambell (2001)

“durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de atenção e concentração e interagirem com adultos e pares” (Azevedo, 2007:26).

O grande desafio é comunicar com a criança e ajudá-la a desenvolver as suas potencialidades, por mais impeditivas que sejam as suas condições físicas e intelectuais. Neste processo as atividades de expressão têm efeitos consideráveis aos níveis emocional, relacional e intelectual, na medida em que fornecem modelos ímpares de leitura e interpretação do mundo, fundamentais a qualquer ser humano, contribuindo para melhorar a relação consigo mesmo e aprender a interagir com os outros, de forma a encorajar o desenvolvimento da confiança, a construção de relações positivas e contribuir para a expansão da sua esfera de competência.

Isto só será possível com um acesso regular a um fundo documental que sirva o programa de mediação leitora, tendo em conta as características do grupo ao qual se dirige a ação.

Através da ação mediadora, o grande desafio é promover a comunicação com crianças e jovens com NEE e ajudá-los a desenvolver as suas potencialidades, por mais impeditivas que sejam as suas condições físicas e intelectuais.

Como refere Taquelim (2013:36)

“(...) A mudança das práticas leitoras de uma comunidade é um trabalho lento. Obriga a permanentes ajustes, compromissos, parcerias, diversidade continuidade, muita capacidade de resistir e de esperar. Obriga a saber ler a comunidade (...)”.

É sob o lema *A Biblioteca perto de si: vamos, ouvimos e lemos!* com o objetivo de promover o livro e a leitura através de estratégias criadas e adaptadas às diferentes

faixas etárias que a Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago sai fora de portas, para escolas, jardins de infância e outras instituições de cariz educativo e social.

Numa perspetiva de *“educação como política social é também uma política da vida”* (Giddens, 1991) tendo em conta a atividade exercida pela autora do estudo na Biblioteca Municipal de Beja enquanto mediadora da leitora, a par do interesse que a Biblioteca manifestou em encetar o trabalho de promoção da leitura dirigido a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, o problema de partida foi equacionado da seguinte maneira:

É possível desenvolver competências comunicativas a crianças/jovens com NEE severas, através da mediação leitora, com recurso a materiais do fundo documental (livros, imagens; objetos...) que serve o trabalho de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja - José Saramago dirigido ao ensino regular?

Deste problema geral decorrem outros problemas específicos, nomeadamente:

- O fundo documental que serve o trabalho de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja - José Saramago dirigido ao ensino regular, permite a mediação leitora com crianças e jovens com dificuldades severas de comunicação e de acesso ao código da escrita?
- Como adequar as atividades de leitura a esta população tendo em conta os seus interesses e competências?
- As atividades de mediação leitora com material adaptado e ajustado aos interesses e competências de crianças e jovens com dificuldades severas de comunicação e de acesso ao código da escrita potenciam a sua comunicação?
- As atividades são passíveis de serem continuadas noutros contextos?

2. OBJETIVOS DE PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (1992), o objetivo geral está associado à visão global e abrangente do tema, logo, consideram que o objetivo está relacionado com o conteúdo intrínseco dos fenómenos em estudo.

Também Oliveira (1999:36) defende que o objetivo geral precisa dar conta da totalidade do problema da pesquisa, devendo ser elaborado com um verbo de precisão, evitando ao máximo uma possível distorção na interpretação do que se pretende pesquisar.

Com base nos enunciados destes autores e tendo em conta a questão de partida do presente trabalho, traçámos como **objetivo geral - promover a igualdade de acesso a material e contexto de leitura, de forma a potenciar a compreensão e motivação leitoras de diferentes códigos junto de crianças e jovens com NEE severas.**

Para melhor realizar qualquer trabalho torna-se essencial que este seja conduzido por uma série de objetivos que se tornam específicos porque ajudam a estruturar o trabalho e a encontrar a resposta à investigação.

Segundo Oliveira (1999:37), os objetivos específicos fazem o detalhamento do objetivo geral e devem ser iniciados com o verbo no infinitivo.

Os objetivos específicos para Lakatos e Marconi (1992), têm um carácter mais concreto, funcionam como instrumentos intermédios, permitindo, por um lado, atingir o objetivo geral e por outro, aplicar este a situações particulares.

Tendo em conta o que acabámos de referir, a investigação que se pretende realizar tem como objetivos específicos:

- Identificar quais os materiais de leitura que melhor servem esta população;

- Relacionar práticas pedagógicas com a potencialidade dos materiais de leitura no desenvolvimento de competências comunicativas e sociais;
- Promover a comunicação criando oportunidades efetivas de participação nas atividades de leitura com crianças e jovens com NEE;
- Potenciar a compreensão e motivação leitoras de diferentes códigos, junto de crianças e jovens com NEE;
- Promover a socialização através da promoção de atividades de leitura usufruindo o espaço educativo, social e cultural que é a Biblioteca.

3. OPÇÃO METODOLÓGICA

Para responder à questão de partida, pretendemos levar a cabo uma investigação segundo a metodologia investigação-ação pois como refere Esteves (2008:72), “*a investigação-ação é um meio adequado para estudar diretamente os contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses mesmos contextos, quer social, quer institucionalmente*”.

Por sua vez, Sanches (2005), referencia a investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, a qual pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O investigador, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.

Como o presente estudo se constitui como uma prática inovadora na orgânica da Biblioteca Municipal de Beja, prática essa que se quer continuar, pensa-se que a metodologia de investigação-ação é a mais correta. Para além do já mencionado Serrano (1990), considera que este tipo de investigação permite superar algumas discrepâncias existentes entre o binómio teoria-prática.

Este tipo de investigação orienta-se para o aperfeiçoamento mediante a mudança e para a aprendizagem a partir das consequências da mudança: é participativa e segue ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática.

O prático reflexivo dirige as ações antevendo-as e expondo-as de acordo com os fins que tem em perspetiva, permitindo a tomada de consciência na própria ação, analisando-a na prática da ação e sobre a ação.

O presente estudo integrou-se na filosofia de inclusão e teve como propósito promover a adequação e adaptação de material de leitura para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, alargando, como se disse, o trabalho de mediação leitora da Biblioteca.

Sendo uma praxis a iniciar, consideramos que a investigação-ação é a metodologia mais adequada, porque permite a participação e a mudança da realidade, numa perspetiva de estudo aliado à prática.

Além disso, como o objeto de estudo é a prática do investigador, este torna-se um observador do seu próprio trabalho, define os problemas que devem ser investigados, tornando-se a resolução dos mesmos refletidos na sua ação.

Tivemos a preocupação de planear este estudo, respeitando a base desta metodologia: aperfeiçoar a ação mediante a mudança e a aprendizagem, a partir das

consequências da mudança, seguindo os ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Torna-se um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Como refere Bru (2001:51) nem toda a informação recolhida é relevante na resposta a dar à questão de partida e à problemática que nos propomos estudar, pelo que cabe ao investigador recolher a informação e seleccionar os instrumentos adequados que conduzam a resultados de maior validade.

Tendo em conta a natureza do trabalho de investigação-ação e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, na recolha de dados para a realização deste estudo tivemos necessidade de recorrer à análise documental, à observação naturalista e à aplicação de entrevistas.

4.1. Análise Documental

Como refere Bardin (2004:23), a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que representam o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado posterior, a sua consulta e referenciação, *i.e.* possibilitar a passagem de um documento em bruto para um documento secundário.

Lüdke e André (2003) referem que a análise documental permite a identificação de informações e acontecimentos nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, nomeadamente os registos de conversas informais.

Para estes autores os documentos e os registos de conversas informais constituem uma fonte influente de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador.

De acordo com Bell (1993) o recurso à análise documental, na maioria das investigações educacionais, poder ser orientado de duas formas:

- Complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou até mesmo exclusivo, de um projeto. Neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprio.

Nesta perspetiva, Stake (2007) considera que os documentos oferecem a possibilidade de servir como substitutos de registos de atividade, que de outro modo não se teria acesso.

Na presente investigação utiliza-se a análise documental de acordo com a primeira perspetiva apresentada por Bell (1993), assim como, a de Stake (2007) uma vez que nos permite recolher dados importantes para a caracterização dos participantes nomeadamente sobre o diagnóstico e respetiva problemática. Tínhamos as expectativa de recolher dados sobre o grau de funcionalidade e as vivências dos participantes, nos processos educativos, mas a informação contida era escassa e não atualizada.

4.2. Entrevista

Segundo Ludke e André (2003), a entrevista é um dos instrumentos básicos de recolha de dados. Esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho em quase todo o tipo de pesquisa utilizada nas ciências sociais. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que esta permite a captação imediata e corrente da informação desejada, Estrela (1994:342).

Segundo Afonso (2005), as entrevistas obedecem a um guião que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem diversos itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação à pergunta.

Tendo em conta as perspetivas dos autores supracitados, as entrevistas realizadas obedeceram a um guião prévio (Apêndice III) constituído por blocos de conteúdos concordantes com a temática apresentada na primeira parte do trabalho.

Deste modo entrevistámos uma docente da Escola de Ensino Especial do Centro de Paralisia Cerebral de Beja e as duas docentes de Ensino Especial das Unidades de 1º e 2º Ciclos do Agrupamento de Escolas n.º 2 – Mário Beirão em Beja, segundo a técnica de entrevista semi-estruturada com o intuito de apurar mais informações acerca do perfil dos participantes e de conhecer melhor a dinâmica que estes utilizavam no contacto com histórias.

4.3. Observação Naturalista

De acordo com Quivy & Campenhoudt, (2008:196)

“Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (...)”.

Também na perspetiva de Afonso (2005), a observação naturalista é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e verdadeira, uma vez que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos. O resultado

da observação toma frequentemente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo.

Estrela (1994) considera que esta técnica serve para ajudar o investigador a identificar realidades e realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Ainda na perspetiva do mesmo autor os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar em função das questões, para as quais pretendemos encontrar uma resposta. Ressalta ainda que o observador pode assumir uma atitude de não participante, de modo a que a sua presença não provoque uma influência direta sobre os fenómenos em estudo e altere o contexto; ou então pode assumir uma atitude participante, inserindo-se na vida do observado sem perder a integridade do seu papel.

Levámos a cabo este tipo de técnica em dois momentos:

- Observação dos alunos da Escola de Ensino Especial do Centro de Paralisia Cerebral de Beja e dos alunos das Unidades de Multideficiência do 1º e 2º Ciclos do Agrupamento de Escolas Mário Beirão - Beja, com o intuito de averiguar os comportamentos funcionais. (Apêndice VIII)
- Observação das atividades de mediação da leitura com o objetivo de validar a possibilidade de práticas pedagógicas de promoção da leitura junto de crianças e jovens com NEE. (Apêndices X, XI, XII e XIII)

Estas observações tiveram como objetivo recolher informações acerca da funcionalidade dos alunos e identificar quais as práticas e materiais de leitura que servem a mediação leitora junto da referida população.

Para facilitar os registos dos dados da observação construíram-se grelhas que contemplavam as principais áreas de funcionalidade esperados para os participantes.

5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise de dados deverá clarificar conclusões plausíveis sobre o resultado da investigação através da análise de conteúdo, que na perspectiva de Bardin é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004:42).

Segundo o autor, a análise de conteúdo têm três momentos cronologicamente definidos, sendo a primeira a fase de pré-análise, que corresponde a um processo intuitivo que aos poucos vai clarificando a leitura.

A segunda fase implica a exploração do material a analisar e envolve a tarefa de codificação, central nesta técnica, que resulta na seleção das unidades de análise e escolha de categorias que se pretendem aplicar, tendo em consideração os pressupostos estabelecidos na primeira fase.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, à inferência e interpretação, procurando validar os dados e atribuir-lhes significado.

Bardin (2004) considera que as categorias serão tanto melhor definidas quanto mais apresentarem determinadas qualidades, tais como:

- Homogeneidade, revelando um princípio único de classificação;
- Pertinência, do que se analisa;
- Objetividade e fidelidade, *i.e.*, a possibilidade de aplicar o mesmo quadro categorial a diferentes partes do mesmo material, em análises sucessivas;
- Produtividade, quando se considera que um conjunto de categorias produz resultados vantajosos.

Ainda de acordo com o referido autor, o processo de análise de conteúdo careceu da leitura primordial de todos os documentos recolhidos, incluindo a transcrição integral das entrevistas gravadas em registo áudio.

Para se passar para o documento secundário referido por Bardin (op.cit.), tendo como referência os pressupostos da análise de conteúdo do mesmo autor, definiram-se as categorias estabelecidas em função dos conteúdos temáticos constantes no guião da entrevista.

Realizaram-se sucessivas leituras a cada um dos documentos agrupando e reagrupando os indicadores, processo pelo qual os dados brutos foram sendo transformados e agregados em unidades com idêntico significado. Com base nas unidades de registo formaram-se novas categorias para chegar a uma categorização, organizada segundo um sistema hierárquico, que se desdobrou noutras componentes menos abrangentes, compreendidas como subcategorias e respetivas unidades de registo.

Este processo acompanhou-nos ao longo da investigação-ação. Na primeira fase, para se conhecer a situação real procedeu-se à análise de conteúdo às entrevistas das docentes participantes no estudo e aos registos dos dados das observações naturalistas. (Apêndices VII e IX)

Procedemos também a uma análise ao conteúdo de documentos existentes no núcleo documental da Biblioteca Municipal de Beja- José Saramago.

Numa segunda fase a análise de conteúdo efetuada teve como objeto de estudo os registos fotográficos, vídeos e grelhas de observação.

6. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Em qualquer investigação os participantes no estudo tornam-se uma questão basilar para o êxito do mesmo. É comum dizer-se que a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação.

Bravo (1998:254) identifica seis modalidades de amostragem intencional:

1. Amostras extremas (casos únicos que proporcionem dados muito interessantes);
2. Amostras de casos típicos ou especiais;
3. Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
4. Amostras de casos críticos;
5. Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;
6. Amostras de conveniência.

Tendo em conta esta perspetiva, a amostra desta investigação-ação constituiu-se como uma amostra de conveniência, uma vez se procurou a participação de crianças e jovens não leitores, com necessidades educativas especiais severas, a frequentar estruturas educativas próximas da Biblioteca de modo a facilitar a sua participação.

Assim sendo, os participantes deste estudo são crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas, distribuídos por três grupos e as respetivas professoras que os acompanham.

As docentes têm idades entre os 47 e 49 anos e possuem formação superior adequada ao acompanhamento destes alunos. Exercem a sua profissão há mais de vinte anos e têm experiência na docência de educação especial entre os quatro e os vinte e seis anos.

A análise ao quadro que a seguir se apresenta mostra-nos que as idades dos alunos participantes se situam entre os 7 os 18 anos de idade e que estes apresentam problemáticas e diagnósticos próximos.

Quadro I – Constituição da amostra: Caracterização dos participantes

| | Participantes | Instituição | Idades | Problemática | Diagnóstico |
|------------------|--|---|---------------|--|---|
| Grupo I | 3: A. J. V. | Centro de Paralisia Cerebral de Beja | 15, 17, 18 | Limitações severas: marcha; manipulação; comunicação; e socialização | Paralisia Cerebral Grave com Epilepsia; Perturbações do Espectro do Autismo |
| Grupo II | 4: A.F. Ce. J.M. C. | Unidade de Multideficiência do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Mário Beirão | 7, 8, 10 | Limitações severas a nível motor global e fino; cognitivo; comportamental e de comunicação | Défice Cognitivo; Distrofia Muscular; Síndromes Genéticas |
| Grupo III | 3: A.S. M. F. | Unidade de Multideficiência do 2.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Mário Beirão | 12,13 | Limitações severas a nível motor global e fino; cognitivo; comportamental e de comunicação | Défice Cognitivo; Paralisia Cerebral; Perturbações do Espectro do Autismo |

Com o intuito de apresentar dados relativos a cada participante, foram atribuídas letras iniciais que os identificam e distinguem uns dos outros, quer na caracterização, quer na apresentação dos resultados.

6.1. Caracterização Dos Alunos Quanto Às Áreas De Funcionamento

Tendo em conta os objetivos da investigação, a caracterização dos participantes é importante, na medida em que possibilita perceber o perfil de funcionalidade de cada participante, assim como, proceder à adequação dos materiais de leitura.

Com base na Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde - CIF, principalmente no capítulo sobre atividade e participação, consideram-se como áreas a observar a comunicação de forma a ajustar a mensagem ao nível de compreensão; a mobilidade para que se identifiquem as formas de aceder ao espaço Biblioteca e materiais de leitura. Por fim serão observadas as interações sociais que os participantes

mantêm em diferentes contextos. Para tal, elaboramos e aplicámos uma grelha de registo de observação direta. (Apêndice VIII)

Numa breve caracterização dos participantes quanto ao nível de participação podemos verificar no quadro II abaixo representado, que todos eles observam e reagem ao ambiente.

À exceção de A. todos apresentam períodos de atenção muito curtos, necessitando da orientação constante do adulto para a realização de tarefas.

Apenas J. e A.F. conseguem imitar ações.

No contacto com material de leitura, todos manifestam alegria, à exceção de J.M. que manifesta indiferença. (Apêndice IX)

Quadro II – Apresentação dos dados: desempenho dos alunos participantes a nível de participação

| Alunos | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. |
|--|----|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|
| Participação | | | | | | | | | | |
| Observa | | | | | | | | | | |
| Reage ao ambiente | | | | | | | | | | |
| Períodos de atenção muito curtos | | | | | | | | | | |
| Orientação constante do Adulto para a tarefa | | | | | | | | | | |
| Imita | | | | | | | | | | |
| Alegria face a material de leitura | | | | | | | | | | |

Relativamente à comunicação, representada no quadro seguinte (quadro III), observámos que todos os participantes manifestam agrado através do sorriso e desagrado através do choro e conseguem responder ou solicitar pelo apontar.

No que respeita à comunicação percecionámos que Ce.; C. e M. falam com erros de articulação, A. exprime-se através de vocalizações de uma a duas sílabas no máximo

e os restantes participantes têm linguagem oral. Todos compreendem mensagens orais simples, no entanto apenas A. compreende mensagens complexas.

V.; C. e M. não questionam, os restantes questionam principalmente assuntos dos seus interesses ou para satisfazer a curiosidade. Apenas A. respeita turnos de comunicação.

Através da mesma observação constatou-se que A.; A.F. e M. mudam de tema para atrair a atenção do interlocutor.(Apêndice IX)

Quadro III – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes a nível de comunicação

| Alunos | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M | C. | A.S. | M. | F. |
|---|----|----|----|------|-----|-----|----|------|----|----|
| Comunicação | | | | | | | | | | |
| Manifesta agrado por sorriso e desgosto por choro | | | | | | | | | | |
| Responde pelo apontar | | | | | | | | | | |
| Solicita pelo apontar | | | | | | | | | | |
| Fala com erros de articulação | | | | | | | | | | |
| Exprime-se por vocalizações | | | | | | | | | | |
| Compreende mensagens orais simples | | | | | | | | | | |
| Compreende mensagens complexas | | | | | | | | | | |
| Questiona | | | | | | | | | | |
| Respeita turnos | | | | | | | | | | |
| Muda de tópico | | | | | | | | | | |

Quadro IV – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes a nível de mobilidade

| Alunos | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. |
|-----------------------------------|----|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|
| Mobilidade | | | | | | | | | | |
| Tem preensão Palmar | | | | | | | | | | |
| Faz a pinça | | | | | | | | | | |
| Manipula objectos | | | | | | | | | | |
| Coordena as duas mãos | | | | | | | | | | |
| Marcha autónomo | | | | | | | | | | |
| Anda autónomo em cadeira de rodas | | | | | | | | | | |

O quadro IV apresenta o nível de mobilidade de cada participante e através da sua leitura pode-se constatar que todos os participantes têm preensão palmar, e capacidade de manipulação embora manifestem alguma dificuldade. Apenas A.F. faz a pinça.

J.; A.F.; Ce.; J.M.; A.S. e F. coordenam as duas mãos embora manifestem dificuldades na realização de alguns movimentos.

J.; V.; A.F.; Ce.; J.M.; C.; A.S; e F. marcham autonomamente sem qualquer tipo de equipamento, enquanto A. e M. andam em cadeira de rodas elétrica com a diferença que A. é autónoma enquanto M. se encontra ainda em fase de treino. (Apêndice IX)

No que concerne aos relacionamentos interpessoais, os dados estão referenciados no quadro V, abaixo apresentado. Pela análise do mesmo podemos verificar que todos os participantes interagem com adultos de forma contextual ainda que momentaneamente, à exceção de A. e J. que agem de acordo com os situações. Apenas A. age de forma contextual com colegas.

Quadro V – Apresentação dos dados referentes ao desempenho dos alunos participantes ao nível das relações interpessoais

| Alunos | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. |
|--|----|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|
| Relacionamento interpessoal | | | | | | | | | | |
| Interage com adultos de forma Contextual | | | | | | | | | | |
| -Momentaneamente | | | | | | | | | | |
| -Concordante com a acção | | | | | | | | | | |
| Interage com colegas de forma contextual | | | | | | | | | | |

As entrevistas às docentes permitiram-nos recolher dados sobre a importância atribuída às atividades de leitura na vida das crianças e jovens com NEE severas.

Tal como representado no quadro VI, ao inquirir as docentes acerca das experiências de leitura dos seus alunos, verificou-se que é na escola que estes têm mais contacto com histórias, embora pelo número de unidades de registo esse contacto não me pareça ser muito relevante, pois só se evidencia da subcategoria *casa* por uma unidade de registo. É também de salientar que uma docente, E2 que acompanha a Unidade de multideficiência do 1º Ciclo não faz qualquer referência, ou seja pela leitura ao quadro, de acordo com esta docente o grupo II só tem contacto com histórias na Biblioteca. (Apêndice VII)

Quadro VI – Categoria: Contacto com Histórias

| Elementos | Entrevistas | | | Total |
|-------------------------------|-------------|----|----|-------|
| Subcategorias | E1 | E2 | E3 | |
| Em casa | 2 | -- | -- | 2 |
| Na escola | 2 | | 1 | 3 |
| Na comunidade (Biblioteca) | -- | 1 | -- | 1 |
| Total de todas as frequências | | | | 6 |

No que respeita aos materiais de exploração da leitura mais utilizados, podemos verificar no quadro VII que as docentes recorrem com mais frequência às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Relacionando o quadro VI e VII, podemos considerar que E2 não valoriza a sua intervenção na exploração da história, uma vez que diz que utiliza como material para a exploração de histórias, as TIC, “(...) histórias (...) a nível de computador (...) veem também por vezes histórias em DVD (...)”.

A análise às entrevistas mostra que E1, docente que acompanha o grupo I, jovens com maior compromisso motor, é quem utiliza materiais de exploração de leitura mais diversificados. (Apêndice VII)

Quadro VII – Categoria: Materiais de Exploração

| Elementos Subcategorias | Entrevistas | | | Total |
|-------------------------------|-------------|----|----|-------|
| | E1 | E2 | E3 | |
| Livros | 1 | -- | -- | 1 |
| Objetos | 1 | -- | -- | 1 |
| TIC | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Total de todas as frequências | | | | 6 |

No quadro VIII estão representadas diferentes formas narrativas através das quais as docentes dinamizam as atividades de leitura. Ainda que num leque considerado pouco diversificado E2 refere os audiovisuais “(...) são eles que mexem, a história vai sendo contada, mas são eles que vão ouvindo (...)”. Portanto entendemos que E2 dá preferência a esta forma de dinamizar as histórias porque dispensa a sua intervenção no momento da apresentação da história. E1 refere a expressão dramática e o conto tradicional, com uma frequência cada enquanto E3 valoriza as histórias adaptadas com duas frequências e o conto tradicional em número superior.

Quadro VIII – Categoria: Dinamização das Histórias

| Elementos Subcategorias | Entrevistas | | | Total |
|-------------------------------|-------------|----|----|-------|
| | E1 | E2 | E3 | |
| Áudio Visual | -- | 1 | -- | 1 |
| Expressão Dramática | 1 | -- | -- | 1 |
| Contos Tradicionais | 1 | -- | 3 | 4 |
| Histórias Adaptadas | -- | -- | 2 | 2 |
| Total de todas as frequências | | | | 8 |

Relativamente aos objetivos da apresentação de histórias a crianças e jovens com NEE, E1 valoriza o estimular da imaginação *“a parte das histórias, o maravilhoso das histórias (...) e é a maneira deles chegarem ao livro”*, enquanto E2 valoriza com igual frequência a exploração da história.

Na análise às entrevistas foi notável o descrédito das entrevistadas no potencial do material de leitura dirigido aos seus alunos.

Comparando os quadros VII e VIII realçamos o facto de E2 não valorizar o momento da apresentação da história, mas sim a sua exploração posterior, na medida em que refere *“(...) depois há um bocado de exploração da história”*. (Apêndice VII)

Quadro IX – Categoria: Objetivos da História

| Elementos Subcategorias | Entrevistas | | | Total |
|-------------------------------|-------------|----|----|-------|
| | E1 | E2 | E3 | |
| Estimulação | 1 | 1 | -- | 2 |
| Total de todas as frequências | | | | 2 |

No decorrer da análise às entrevistas detetámos que todas as entrevistadas referem estar de acordo com a importância da inclusão de crianças e jovens com NEE no Programa de Mediação da Leitura da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago.

Em unanimidade as três entrevistadas referem a ética como principal razão: E1 referiu *“(...) por uma questão de cidadania (...)”*; E2 disse que *“(...) eles são pessoas*

como as outras (...)” e E3 valorizou “(...) a felicidade, eles também a sentem(...)”.

(Apêndice VII)

A par da ética destacou-se a socialização com a diferença de que apenas E3 refere esta razão, enquanto E1 e E2 defendem o reconhecimento de competências argumentando “(...) porque eles têm défices mas também têm competências (...) cada um à sua maneira cabe-nos a nós encontrar o caminho para chegar a cada um”.

(Apêndice VII)

Em menor número de frequências, E2 apresenta ainda como argumento a rentabilização de recursos. (Apêndice VII)

Quadro X – Categoria: Justificação

| Elementos Subcategorias | Entrevistas | | | Total |
|--------------------------------|-------------|----|----|-------|
| | E1 | E2 | E3 | |
| Ética | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Reconhecimento de Competências | 1 | 2 | -- | 3 |
| Rentabilização de Recursos | -- | 2 | -- | 2 |
| Socialização | -- | -- | 4 | 4 |
| Total de todas as frequências | | | | 13 |

6.2. Caracterização Do Fundo Documental Da Biblioteca

A Biblioteca Municipal de Beja foi fundada a 21 de junho de 1874 e inaugurada no novo edifício, no dia 30 de abril de 1993, no âmbito do programa da Rede Nacional de Leitura Pública.

É uma biblioteca moderna, cuja tipologia reflete a filosofia de funcionamento de uma biblioteca pública: setor de adultos, setor infantil, setor multimédia e internet, setor de publicações periódicas, setor áudio visual, Centro de recursos pedagógicos.

Centrada nos livros e nos mais recentes suportes da informação, disponibiliza aos seus utilizadores um fundo bibliográfico de mais de 120.000 documentos, livros, CD's musicais, CDROM multimédia, DVDs de cinema e musicais, recursos eletrónicos, jornais e revistas.

No serviço de apoio e orientação à leitura tem como objetivo apoiar o trabalho dos mediadores de leitura do concelho – pais e docentes. Destacam-se dois serviços que produzem e difundem recursos de informação especializados nas áreas de apoio ao currículo e formadores de mediadores:

- Centro do livro infantil – Serviço especializado de orientação à leitura dirigido a pais e docentes do concelho. Disponibiliza e produz recursos (álbuns de imagem, livros de histórias e contos tradicionais, adivinhas, lengalengas, cantilenas, trava línguas, livros técnicos de informação na área da promoção da leitura) e organiza atividades de formação.

- Centro de Recursos Pedagógicos – Serviço especializado dirigido a docentes do concelho. Disponibiliza e produz recursos de informação, material lúdico e didático, na área de apoio ao currículo.

7. ANÁLISE DE NECESSIDADES

Para prosseguir o estudo torna-se importante estabelecer as linhas de ação. Para tal é necessário confrontar os dados recolhidos pela revisão da literatura e apresentados na primeira parte deste trabalho, os quais permitem-nos delinear o enquadramento ideal para a problemática em estudo, com os dados apresentados até ao momento na parte empírica, que testemunham a situação real que encontrámos e a qual queremos modificar.

Para mais facilmente sinalizar as necessidades achou-se por bem apresentar o quadro seguinte.

Quadro XI- Apresentação da Análise de Necessidades

| Situação Real | Situação Ideal | Necessidades |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Há pouca participação em contextos sociais de literacia; -Grande interesse por histórias; -Contacto com histórias pouco frequente quer em casa quer proporcionado pela escola; - O DVD e o computador são apontados como recurso principal; - O conto tradicional é o tipo de narrativa mais utilizada com o objetivo de promover a estimulação dos participantes; - As histórias, quer ouvidas | <ul style="list-style-type: none"> -A inclusão educativa deve de acompanhar a inclusão social; -Devemos valorizar a importância da pessoa em sociedade, como fator impulsionador de uma educação mais justa para todos, independentemente do seu grau de inteligência e da sua destreza física; -As atividades de leitura, dirigidas a crianças/jovens com NEE, deverão ser programadas tendo em conta a diferenciação e a flexibilidade; -A chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais | <ul style="list-style-type: none"> -Incluir alunos com NEE severas em contextos sociais de literacia, nomeadamente no programa de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago; -Programar atividades de leitura dirigidas a crianças e jovens com NEE, de acordo com as suas competências; -Seleccionar o materiais de leitura do núcleo documental da Biblioteca Municipal de Beja, mais apropriados para as atividades de leitura com crianças e jovens com NEE severas; -Adaptar a narrativa à |

| | | |
|---|---|--|
| <p>quer visionadas, são pouco exploradas e pouco relacionadas com as vivências dos alunos e com os saberes funcionais;</p> <p>- Não há a valorização da mediação leitora.</p> | <p>literários;</p> <p>-A Literacia Especial presume a capacidade de comunicar e interpretar significados usando a linguagem dos gestos, dos sinais e dos símbolos, dos sons, das imagens, distintos em cada criança/jovem, para perceber e converter mensagens em significados;</p> <p>- Os materiais visuais podem ser usados pedagogicamente para alterar comportamentos e explorar as construções sociais e culturais dos alunos;</p> <p>- Para a programação de atividades de leitura é necessário estabelecer objetivos, determinar necessidades, planificar situações de aprendizagem e concomitantes componentes, bem como sequencializá-las por mudanças sucessivas e decidir sobre as prioridades.</p> | <p>capacidade de compreensão e expressão da população alvo;</p> <p>-Integrar na narrativa objetos, imagens e música, para tornar mais fácil e atraente a mensagem;</p> <p>-Relacionar práticas pedagógicas com a potencialidade dos materiais de leitura no desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e sociais destas crianças e jovens;</p> <p>-Criar oportunidades efetivas de participação nas atividades de leitura;</p> <p>- Promover atividades de leitura na Biblioteca Municipal de Beja que garantam a socialização.</p> |
|---|---|--|

Para responder às necessidades apresentadas e tendo em conta os objetivos a que nos propomos começámos por estabelecer duas grandes linhas de ação:


- Incluir crianças e jovens no programa de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja- José Saramago.

- Adaptar e seleccionar os materiais de leitura que melhor servem esta população.

Para levar a cabo estas ações começámos por delinear uma primeira sessão, abaixo descrita, que serviu como pré-teste para avaliar a participação; comunicação; mobilidade e relacionamentos interpessoais dos alunos participantes.

Escolheu-se a história *Quando eu nasci* porque se podia adaptar a história aos diferentes grupos etários e se podia explorar as vivências de cada um. Além disso, simbolicamente correspondia ao nascimento do projeto.

Quadro XII- Atividade: Quando eu nasci

| | |
|---|--|
| Quando eu nasci...  | |
| Participantes | -Grupo 1- alunos da Escola de Ensino Especial do CPCB -Grupo 2- alunos da Unidade de Multideficiência do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão -Grupo 3- alunos da Unidade de Multideficiência do 2º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão (será realizada uma sessão por grupo) |
| Palavras – Chave | Literacia Visual/ Comunicação/ Interação |
| Material | Exemplar de O meu pai - Anthony Browne Exemplar de A minha mãe - Anthony Browne Exemplar de Quando eu nasci - Planeta Tangerina Matrioskas |
| Objetivos | -Avaliar as crianças e jovens participantes ao nível da participação; comunicação; mobilidade e relacionamentos interpessoais; - Identificar quais os materiais de leitura que melhor servem a mediação leitora com esta população; -Averiguar o tempo de escuta dos alunos participantes. |
| Guião da actividade | 1-Bom dia! Chamo-me...e venho da Biblioteca Municipal de Beja. -Sabem o que há nas bibliotecas? Nas Bibliotecas há muitos... dar tempo para que os participantes cheguem à resposta: “Livro”. -Hoje venho aqui contar-vos uma história muito especial - a história do meu nascimento. |

| | |
|--|---|
| | <p>Alguém sabe onde é que nós estávamos antes de nascer?</p> <p>Espera-se que respondam nomeando ou apontando: na barriga da mãe.</p> <p>No lugar de apresentar o livro <i>Quando Eu Nasci</i>, uma vez que a sua ilustração, apesar de apelativa, se torna de difícil leitura para estes grupos pela quantidade de informação que apresenta em cada página, proceder à projeção de imagens simples que têm a ver com o conteúdo do livro.</p> <p>2- Para nascer é preciso existir o pai e a mãe.</p> <p>-Eu gosto muito do meu pai, por isso ando sempre com o seu álbum de fotografias. Querem conhecer o meu pai? Prometem que não se riem?</p> <p>Apresentar o livro O Meu Pai.</p> <p>Já agora querem conhecer a minha mãe? É que eu também gosto muito dela. Apresentar o livro A Minha Mãe.</p> <p>- Para além de serem muito especiais, os pais costumam dar-nos presentes ou outras coisas das quais gostamos muito.</p> <p>-O presente que os meus pais me ofereceram, do qual, eu mais gostei foi esta boneca:</p> <p>3- Apresentar a Matrioska e cantar a história.</p> <p>Havia uma boneca</p> <p>Que mãe queria ser</p> <p>Chorou tanto, tanto</p> <p>Que outra fez nascer...</p> <p>Canta-se esta canção à medida que de dentro das bonecas vão surgindo outras bonecas, terminando com o nascer de um boneco:</p> <p>Nasceu um boneco</p> <p>Muito pequenino</p> <p>Deixou de chorar</p> <p>Porque era um menino.</p> |
| Crianças e Jovens | <p>-Devem escutar, dirigir e concentrar a atenção de forma a estabelecer relação entre o texto e a imagem e responder quando solicitados a participar.</p> <p>Espera-se ainda que a criança ou jovem transporte as suas vivências para as histórias apresentadas, revendo ou identificando o seu pai e a sua mãe nalgumas situações representadas.</p> |
| Fecho | Perguntar às crianças/jovens se têm algum objeto que lhe tenha sido oferecido e do qual gostam muito. |
| Tempo | 40 minutos |
| Trabalho para realizar com a docente até à próxima sessão | - Explorar um objeto de que gosto muito, para apresentar ao grupo na próxima sessão. |

A dinamização desta atividade de leitura facultou-nos informações relevantes quanto ao grau de funcionalidade dos participantes, que deverão ser tidas em conta na seleção do material e programação das atividades de leitura.

Verificou-se que os materiais de leitura selecionados se adequam aos três grupos participantes, constituídos por crianças e jovens de faixas etárias diferentes, com problemáticas próximas. A diferenciação reside na adequação da linguagem em consonância com a faixa etária e nível de compreensão.

Dos materiais apresentados, a projeção de imagens alusivas ao conteúdo do livro *Quando eu nasci*, foi apelativa e inteligível para os participantes, que conseguiram identificar nas imagens elementos concretos e ações.

Por sua vez, os álbuns de imagem *O meu pai* e *A minha mãe* levaram os participantes A., J.; A.S.; M. e Ce. a transportar as suas vivências para os referidos álbuns. É de salientar que o grupo I identificou situações do ridículo, manifestando riso e gargalhadas perante as mesmas.

A apresentação das Matrioskas acompanhada da melodia suscitou o interesse e captou a atenção de todos os participantes, principalmente dos grupos II e III, revelando que quer o objeto, quer a melodia têm impacto positivo nestas atividades, na medida em que prendem ou trazem de volta, os participantes à atividade.

Apesar da seleção de materiais se ter revelado adequada, percecionámos que o tempo de programação foi superior ao tempo de escuta dos participantes, verificando-se que esta população necessita de ações repetidas e de mais tempo para responder às questões para participar nas inferências levantadas durante e após a leitura. É de salientar que em determinados momentos da atividade, as possibilidades de resposta facultadas aos participantes foram insuficientes, na medida em que A. manifestou por

várias vezes agitação motora, causada pela impossibilidade de se fazer compreender e de responder no tempo certo.

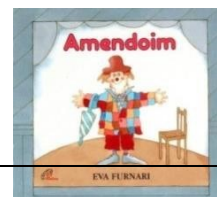
As ilações retiradas desta sessão levaram-nos a repensar a adequação das atividades e dos materiais de leitura a dirigir a esta população e serviram o desenho das atividades que se seguiriam, por forma a colmatar as necessidades encontradas e viabilizar a participação destas crianças e jovens.

A partir desta atividade acrescentámos uma terceira ação que se interliga com as duas traçadas: – Adequação da forma de comunicação do mediador à capacidade de compreensão e de mobilização da atenção do “leitor”.

8. CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Os dados recolhidos na primeira sessão de leitura, descritos no ponto anterior, levaram-nos a repensar na adaptação dos materiais, de forma a garantir a passagem das mensagens aos participantes, facultar e facilitar possibilidades de participação.

Tendo em conta o acima exposto e ao percebermos que alguns fatores como a chuva, a falta de recursos humanos e o transporte se constituíam entraves na deslocação dos alunos participantes à Biblioteca Municipal, desenhámos três atividades de leitura, que decorreram nos respetivos estabelecimentos de ensino, sob o lema *biblioteca fora de portas*, e uma quarta atividade que se realizou na Biblioteca Municipal de Beja, as quais passamos a apresentar.



Quadro XIII - Caracterização da Atividade 1

| O Circo/ Amendoim | |
|--------------------------|--|
| Participantes | -Grupo 1- alunos da Escola de Ensino Especial do CPCB -Grupo 2- alunos da Unidade de Multideficiência do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão -Grupo 3- alunos da Unidade de Multideficiência do 2º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão (será realizada uma sessão por grupo) |
| Palavras – Chave | Sensibilidade visual; sequencialização; socialização. |
| Material | Álbum de Imagem Amendoim Computador/ música de circo; <u>Mala que contém:</u> Palhaço marioneta; Nariz de palhaço; Objetos que fazem parte da história (chapéu; sapato de palhaço; cadeira e guarda-chuva); Cartões com as expressões e sentimentos representados pelo palhaço na história. |

| | |
|--|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> -Activar conhecimentos prévios; -Promover competências lógico-matemáticas; -Trabalhar a capacidade de sequencialização; -Identificar os sentimentos; -Promover a socialização. |
| Guião da actividade | <p>1-Recordar a sessão anterior solicitando aos participantes que apresentem ao grupo um objeto que lhes tenha sido oferecido e do qual gostam muito.</p> <p>2-Após a exploração desse objeto/brinquedo partir para as coisas de que mais gostamos de fazer.</p> <p>-Questionar os participantes sobre o que mais gostam de fazer e onde mais gostam de ir.</p> <p>3-Hoje vamos a um sítio muito divertido, vamos assistir a um espetáculo... (colocar a musica do circo e dar tempo para que as crianças e os jovens associem a música ao circo).</p> <p>Perguntar se gostam de circo e o que há no circo.</p> <p>Apresentar a marioneta do palhaço e perguntar se algum dos participantes quer dar um nome ao palhaço.</p> <p>4-Em seguida apresentar o álbum de imagens começando por dizer que o palhaço do livro se chama Amendoim.</p> <p>O palhaço estava a fazer... (dar tempo aos participantes para fazerem inferências, ao longo da apresentação do álbum).</p> <p>No final far-se-à a exploração dos objetos que fazem parte da história e que estão no interior da mala: nariz de palhaço; chapéu; sapato; cadeira; guarda-chuva.</p> |
| Crianças/Jovens | <p>Após a apresentação do livro as crianças e jovens devem conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar (nomeando ou apontando quem roubou os objetos ao palhaço). - Fazer a sequência da história (nomeando ou apontando os objetos de forma ordenada) a partir da seguinte questão: "Qual o primeiro objeto que o urso roubou ao Palhaço?" -Identificar nomeando ou apontando os cartões, que representam os seguintes sentimentos: felicidade, exaltação, tristeza e admiração. |
| Fecho | Termina com música de circo. |
| Tempo | 25 minutos |
| Proposta de trabalho para as docentes desenvolverem com os alunos | Ficam com a história em formato digital para explorar as diferentes expressões do palhaço e trabalhar a sequencialização. |

A atividade acima descrita deverá evidenciar-se pelo apelo à curiosidade dos participantes ao observarem uma mala de formato inusitado (a mala que contém as histórias e os objetos que fazem parte dela), assim como, pela alegria ao ouvir a música do circo, ao ver o palhaço e ao contactar com os objetos a história.

Para além de confirmar o potencial das imagens, nas atividades de leitura dirigidas a esta população, a música e os objetos assumem uma função motivadora e cativante, na medida em que deverão prender a atenção dos participantes e possibilitar a interação e proximidade entre os diferentes intervenientes.

Quadro XIV – Caracterização da Atividade 2



| O Balãozinho Vermelho | |
|------------------------------|--|
| Participantes | -Grupo 1- alunos da Escola de Ensino Especial do CPCB -Grupo 2- alunos da Unidade de Multideficiência do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão -Grupo 3- alunos da Unidade de Multideficiência do 2º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão (será realizada uma sessão por grupo) |
| Palavras – Chave | Literacia Visual/ Comunicação/ Sequencialização |
| Material | Um exemplar de O Balãozinho Vermelho <u>Mala que contém:</u> Cartões com as imagens da história; Objetos que representam as imagens da história; Cartões de cores diferentes; Balões; Bolas de sabão. |
| Objetivos | -Activar conhecimentos prévios; -Promover competências lógico-matemáticas; -Promover a socialização; <u>Os participantes deverão conseguir:</u> - Fazer associações semânticas (ex. no circo há palhaços mas também |

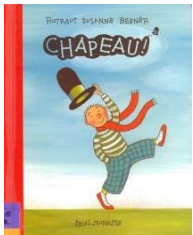
| | |
|--|--|
| | <p>há, pipocas, balões);</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar, nomeando ou apontando o objeto principal da história; -Sequenciar a ação de forma correta ordenando os cartões e deste modo recontar a história; -Distinguir o balão grande do pequeno. |
| Guião actividade | <p>1-Para estabelecer a intertextualidade com a sessão anterior começar por perguntar se gostaram do circo.</p> <p>Após relembrar a última atividade perguntar: o que é que podemos encontrar no circo e/ou quais as palavras que nos fazem lembrar o circo?</p> <p>Devemos dar pistas como: animais, palhaços, pipocas, até chegar aos balões.</p> <p>2-Dar início à apresentação da história, realizando uma pequena introdução ao dizer que aquele balão voou do circo e que foi parar às mãos do João.</p> <p>3-Apresentar o álbum de imagens O balãozinho vermelho.</p> <p>Ao folhear cada página, as crianças e jovens deverão apreciar o processo de metamorfose de um balão em diversos objetos tais como: uma maçã, uma borboleta, uma flor e um chapéu-de-chuva. À medida que se sucedem as transformações do balão, apresentam-se os objetos que correspondem a cada imagem.</p> |
| Crianças e Jovens | <ul style="list-style-type: none"> -As crianças e jovens deverão acompanhar as aventuras divertidas e surpreendentes de um simples balão, de modo a construir inferências a partir das imagens, interagir com os objetos e dar respostas às questões levantadas durante e após a apresentação do livro. <p>Ex: Como se chama o menino que apanhou o balão?</p> <p>De que cor é o balão?</p> <p>O balão era pequeno depois o João soprou e o balão ficou... grande.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fazer a sequencialização da história/ nomeando ou apontando por ordem as transformações do balão. |
| Fecho | Melodia: O balão do João interpretado pela cantora Áurea (versão mais juvenil). |
| Tempo | 25 minutos |
| Proposta de trabalho para as docentes desenvolverem com os alunos | <p>A docente fica com a história para explorar a transformação do balão e as possibilidades de leitura que esta propõe.</p> <p>Deverá trabalhar a sequencialização da metamorfose do balão num objeto que por sua vez originou outro objeto e assim sucessivamente, de forma a colmatar as dificuldades reveladas pelos participantes nesta área.</p> |

Este género de atividade em que as palavras são reforçadas por imagens e objetos cheios de dinamismo que evocam figuras múltiplas, revela o potencial narrativo

que as ilustrações apresentam, partindo de formas muito simples e facilmente identificáveis, caracterizadas pelo jogo entre as ilustrações contornadas neste caso a preto e a vermelho.

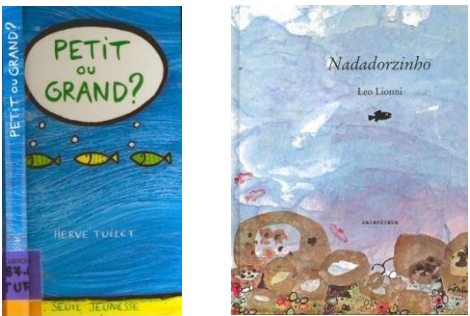
A simplicidade das imagens em contornos definidos, bem como o recurso a objetos de acordo com as imagens apresentadas possibilita a estimulação visual e sensorial.

Quadro XV – Caracterização da Atividade 3

| | |
|--|--|
| Chapeau!  | |
| Participantes | -Grupo 1- alunos da Escola de Ensino Especial do CPCB -Grupo 2- alunos da Unidade de Multideficiência do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão -Grupo 3- alunos da Unidade de Multideficiência do 2º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão (será realizada uma sessão por grupo) |
| Palavras – Chave | Literacia Visual/ Comunicação/ Intertextualidade |
| Material | Exemplar Chapeau! <u>Mala que contém:</u> Chapéus diferentes; Cartões com imagens do livro; Melodia “O meu chapéu tem três bicos”. |
| Objetivos | - Ativar conhecimentos prévios; -Promover a capacidade de realizar associações semânticas; -Identificar, nomeando ou apontando o objeto principal da história; -Sequencializar a ação, identificando os intervenientes no percurso que o chapéu realizou; -Activar conhecimentos prévios; -Promover competências lógico-matemáticas; -Promover a socialização. |

| | |
|--|--|
| Guião da actividade | <p>1- Estabelecer relação com a atividade 2.</p> <p>Após o balão ter sofrido várias transformações, acabou por chegar à sua última transformação na imagem de um guarda-chuva.</p> <p>Para além dos chapéus-de-chuva, que nos protegem quando está a chover, há chapéus que nos protegem do sol, outros que usamos na cabeça servem para embelezar ...mas também há chapéus assim como este que trago comigo.</p> <p>2-Apresentar uma cartola idêntica à que está representada no álbum de imagens Chapeau!</p> <p>Depois de deixar os participantes manusearem a cartola, apresentar o álbum:</p> <p>Era uma vez um chapéu igualzinho a este, que num dia de... (imitar o som do vento para que as crianças e jovens o possam identificar) ... de vento, voou da cabeça de um menino e foi parar na cabeça de um... (dar tempo para que identifiquem o personagem representado na imagem que tem o chapéu na cabeça, e assim sucessivamente até ao final da história).</p> |
| Crianças e Jovens | <p>As crianças deverão desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Competências linguísticas: compreensão de mensagens verbais simples; -Competências lógico-matemáticas através da sequencialização da ação de forma correta, ordenando os cartões alusivos à história previamente preparados; -Competências de memorização: memorizar sequências verbais; memorizar sequências de ações. |
| Fecho | Melodia: “O meu chapéu tem três bicos” oferecendo um chapéu de jornal a cada participante. |
| Tempo | 25 minutos |
| Proposta de trabalho para as docentes desenvolverem com os alunos | Com o intuito de incitar à criatividade, a docente fica com a história para explorar e pesquisar com os seus alunos, chapéus diferentes, para diferentes ocasiões e, conseqüentemente produzirem um chapéu original. |

Quadro XVI – Caracterização da Atividade 4

| Atividade na Cave da Biblioteca na Sala Azul | |
|--|--|
|  | |
| Participantes | <p>-Grupo 1- alunos da Escola de Ensino Especial do CPCB</p> <p>-Grupo 2- alunos da Unidade de Multideficiência do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão</p> <p>-Grupo 3- alunos da Unidade de Multideficiência do 2º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2- Mário Beirão</p> <p>(será realizada uma sessão por grupo)</p> |
| Palavras – Chave | Literacia Visual/ literacia sensorial/comunicação |
| Material | <p>Exemplares:</p> <p>Petit ou Grand?</p> <p>Nadadorzinho</p> <p>Cartões com imagens da floresta; da cidade e do fundo do mar;</p> <p>Peixes vermelhos de 3 tamanhos diferentes;</p> <p>Peixe preto;</p> <p>Areia;</p> <p>CD com sons do mar;</p> <p>Chantili Espuma de barbear;</p> <p>Caixinha de música.</p> |
| Objetivos | <p>-Activar conhecimentos prévios;</p> <p>-Identificar os elementos que fazem parte da história, apontando ou nomeando as opções apresentadas;</p> <p>-Colmatar problemas relacionados com associação semântica, apresentando elementos do mesmo campo semântico (neste caso sobre o mar);</p> <p>-Colmatar problemas relacionados com a falta de experiências;</p> <p>-Promover a interação com diferentes materiais de leitura;</p> <p>-Promover a socialização.</p> |
| Guião da actividade | <p>A Sala Azul tem como tema o fundo do mar, inspirado nas esculturas de Gémeo Luís e textos de Eugénio Roda.</p> <p>1-Bem-vindos à sala azul.</p> <p>Entrar no espaço que terá como som ambiente o bater das ondas do</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>mar e o canto das gaivotas... (dar tempo para que as crianças e jovens possam perceber que espaço é este).</p> <p>Alguém sabe que sitio é este? ... (Apresentar cartões que representem a imagem de uma cidade; do fundo do mar e de uma floresta para dar possibilidade de resposta aos participantes que não tenham linguagem oral).</p> <p>Espera-se que os participantes respondam: o fundo do mar ou apontem os cartões corretamente.</p> <p>2-Neste mar vivia um peixinho muito comilão...</p> <p>Apresentar a história Petit ou Grand? Explorando as ilustrações, recorrendo aos peixes adaptados para a história (peixe pequeno e peixe grande).</p> <p>Atribuir a cada onomatopeia (hummm, minham) o som com uma intensidade e expressividade diferentes, de acordo com o tamanho que o peixe apresenta.</p> <p>Reforçar a ideia do crescimento do peixe, enchendo um balão e dizendo: “o peixe cresceu, cresceu, cresceu...”.</p> <p>Podemos ainda, pronunciar palavras relacionadas com a ilustração (“peixinho”; “peixe”; “peixe grande”) incentivando os participantes a apontar.</p> <p>2-Algures, num cantinho no mar, vivia um cardume de peixinhos. Todos eram vermelhos tal como o peixinho da outra história, exceto um deles, que era tão preto, como a noite. Nadava mais depressa do que os seus irmãos e irmãs e o seu nome era Nadadorzinho...</p> <p>Terminar esta história com a caixinha de música.</p> <p>3- Este mar onde vivem os peixes acaba numa praia.</p> <p>Certo dia veio uma onda muito agitada...(abrir a lycra azul e dar uma ponta do tecido a cada participante de forma a que possa agitá-la e se pareça com uma onda).</p> <p>À medida que se agita a lycra, saltam conchas, pedrinhas coloridas, tartarugas, caracóis e búzios do mar, que colocámos lá previamente.</p> <p>Incentivar os participantes a passar por de baixo da lycra e sentir os movimentos de uma onda.</p> <p>4-(continuar) ... de tanto balançar, a onda trouxe para a areia... conchas, pedrinhas coloridas, tartarugas, caracóis e búzios do mar (recolher a lycra e apresentar um tabuleiro com areia da praia, conchas, búzios, etc.; para que possam tocar e mexer).</p> <p>5-Já agora querem sentir a espuma das ondas? (apresentar um tabuleiro com chantili ou espuma de barbear para que os participantes possam experienciar sensações que lhes faça lembrar o mar).</p> |
| Crianças/Jovens | <p>Para além da fruição estética proporcionada pelo espaço e pelo material de leitura selecionado para esta atividade, serão proporcionadas várias sensações às crianças que estão relacionadas com a praia: tocar a areia; tocar a espuma do mar e ouvir os sons do</p> |

| | |
|--|---|
| | mar. |
| Fecho | Para terminar convidar os participantes a explorar o espaço, as esculturas, tocando e observando de perto. |
| Tempo | 35 minutos |
| Proposta de trabalho para as docentes desenvolverem com os alunos | Incentivar a realização de um trabalho de turma, que implique pesquisa, e resulte numa produção final que reflita o tema da atividade - o mar, evidenciando pormenores das histórias apresentadas ao grupo. |

Esta atividade tem um tempo de duração superior ao tempo de escuta dos participantes, ainda assim, como nos encontramos num trabalho de carácter experimental, resolvemos concretizá-la propondo uma pausa de cerca de 10 minutos, após a apresentação do livro **Nadadorzinho**, para que a atividade não exija demasiado dos participantes, tendo em conta os seus níveis de atenção e concentração.

Pensamos que uma curta pausa, assim como, o recurso a materiais atraentes seja mais uma estratégia para tornar concretizáveis atividades de leitura mais extensas.

Podemos afirmar que o período de experimentação destas atividades permitiu identificar materiais e estratégias de leituras, a quais passamos a apresentar no ponto seguinte que propõe a apresentação dos resultados.

9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo desta intervenção foram tidas em conta as preferências, o nível de tolerância, habilidade, concentração e ritmo, dos participantes oferecendo-lhes a possibilidades de escolha, fornecendo pistas simples através de frases curtas.

As atividades de leitura tiveram uma periodicidade quinzenal, sendo que as três primeiras decorreram nos respetivos estabelecimentos de ensino, com a duração de cerca de 25 minutos cada. A última atividade decorreu na cave da Biblioteca Municipal de Beja e teve a duração de 35 minutos.

Para melhor avaliar o impacto destas atividades nos participantes, assim como fundamentar a sua pertinência recorremos ao registo de observação direta, à fotografia e à filmagem, que passamos a apresentar no ponto seguinte.

9.1. Análise Das Grelhas De Observação Direta, Fotos E Filmagens Das Atividades De Leitura Dinamizadas Ao Longo Da Investigação

Os dados referentes ao desempenho dos participantes nas atividades de leitura encontram-se representados no domínio mais significativo desta investigação: Modos de Interagir; não fosse este o cerne do nosso estudo, e resultaram da análise minuciosa às fotografias, filmes e grelhas de observação direta, aplicadas em cada atividade de leitura. (Apêndice XIV)

Dos factos observados no referido domínio ressaltaram sete categorias que se desdobraram em dezanove subcategorias, representadas no quadro XVII, abaixo representado.

Quadro XVII – Domínio: Modos de Interagir

| MODOS DE INTERAGIR | |
|---|--|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| Comentário | -Verbal |
| Resposta | -Frase simples -Sons (Vocálicos) -Apontar com a mão |
| Questionamento | -Agitação motora -Questão oral |
| Ativação de conhecimentos prévios | - Noção de cor -Noção de numeracia -Noção de dimensão |
| Demonstração de satisfação | -Palmas -Sorriso/Riso -Canta -Dança |
| Interação com os Objetos | -Manipulação dos materiais -Folheia livros -Agarra objetos -Representa acções |
| Inclusão na Valência de Mediação Leitora | -Adequação -Socialização |

Esta subdivisão das categorias em subcategorias pretende evidenciar os factos observados ao longo da investigação, sem que nenhuma informação relevante se perca, de forma a confirmar a potencialidade do material de leitura no desenvolvimento de competências cognitivas e comunicacionais de crianças e jovens com NEE, assim como, comprovar a concretização dos objetivos a que nos propomos.

Tendo em conta os dados apurados, durante as atividades de leitura, assim como, os estímulos dados podemos verificar pelo exposto no quadro XVIII, que o comentário

verbal é utilizado com alguma frequência por J.; A.F. e A.S., decorrente da atenção e motivação destes participantes pelas atividades, que os leva a exteriorizar o que vêem e a evidenciar o conhecimento que têm acerca do tema.

Quadro XVIII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: **Comentário**

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. | |
| Verbal | | 1 | | 2 | | | | 1 | | | 4 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 4 |

Identificámos no decorrer das atividades de leitura que os participantes respondem às questões levantadas através de frases simples, sons vocálicos e pelo apontar com a mão. Esta observação remete-nos para a importância da interpretação do mediador relativamente ao modo de comunicação global dos participantes, de forma a possibilitar e facilitar a participação.



Figura 1 - Aponta com a mão

No entanto, o modo mais utilizado são as frases simples com uma frequência significativa em relação às outras subcategorias, como se pode verificar no quadro XIX.

Quadro XIX – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Respostas

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. | |
| Frases (simples) | | 5 | 5 | 8 | 5 | 4 | 4 | 8 | | 4 | 43 |
| Sons vocálicos | 5 | | | | | | | | 4 | | 9 |
| Apontar com a mão | 5 | | | | | | | | 5 | | 10 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 62 |

Através da análise, quer aos dados inscritos nas grelhas de observação direta quer aos dos registos-filme sobre o decorrer das atividades, pudemos constatar que a mediação leitora apela à memória, na medida que questiona a mensagem e relaciona com conhecimentos prévios.

Como podemos verificar pelo registo no quando XX, dois dos participantes questionam durante as atividades de leitura: a A. através de agitação motora e F. com maior frequência através de questão oral.

Quadro XX – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Questionamento

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. | |
| Agitação motora | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| Questão oral | | | | | | | | | | 2 | 2 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 3 |

Para além de levar ao questionamento, as atividades de leitura promovem a ativação de conhecimentos prévios, uma vez que incitam as vivências dos participantes através dos estímulos dados. Nesta categoria observámos que a identificação das cores é

um dos saberes mais frequentes quase a par da noção de tamanho, em detrimento da noção de numeracia, como está representado no quadro XXI.

Quadro XXI – Apresentação dos dados referentes à Categoria: **Ativação de Conhecimentos Prévios**

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. | |
| Noção de cor | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 14 |
| Noção de numeracia | | | | | | | | 1 | 1 | | 2 |
| Noção de tamanho | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 29 |

Ao longo da intervenção procedeu-se à adaptação e simplificação de textos e imagens de forma a favorecer a comunicação.



Figura 2 – Adaptação de Materiais



Figura 3 – Adaptação de Materiais

A música e as cantigas suscitaram o interesse das crianças/jovens durante as atividades de leitura, assumindo a função tranquilizadora e/ou motivadora, comprovando a sua eficácia neste tipo de atividade. Os gestos representativos, as expressões corporais e faciais são das habilidades mais utilizadas por estas crianças/jovens, razão pela qual, valorizámos estas possibilidades expressivas.

No decorrer das atividades, em análise às diferentes habilidades expressivas dos participantes (gestos representativos, expressões corporais e faciais, vocalizações, fala articulada) percebemos que a mediação leitora promove satisfação nos participantes. Tais reações manifestaram-se através das palmas, do sorriso/riso, do cantar e do dançar, sendo notório que o sorriso é a reação mais expressada como o quadro XXII e as imagens seguintes testemunham.

Quadro XXII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: Demonstração de Satisfação

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|-----------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A8. S. | M. | F. | |
| Palmas | | | | | | 1 | | 1 | | | 2 |
| Sorriso/Riso | | | 1 | | 3 | | 2 | 1 | | | 7 |
| Canta | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | 3 |
| Dança | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 4 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 16 |



Figura 4 – Manifesta o Riso

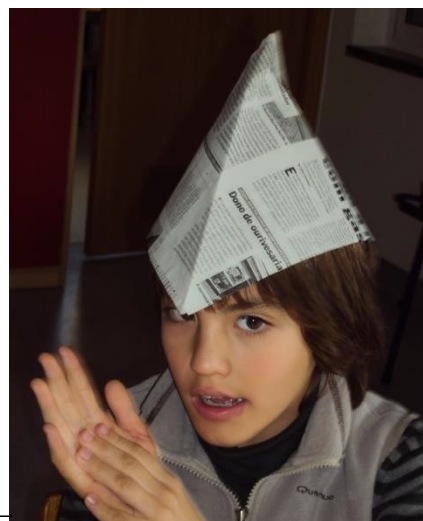


Figura 5 - Bate as Palmas

Para viabilizar a intervenção selecionamos livros e outros materiais de leitura ao seu nível de desenvolvimento e competência leitora pois

“(...) Motivar para a leitura terá que ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados” (Azevedo, 2007:6).

O recurso ao livro encorajou os participantes a segurá-lo e a manuseá-lo, ainda que com alguma dificuldade sendo necessária ajuda para virar as páginas.

Apesar das suas dificuldades motoras observámos que no domínio – Modos de Agir - na categoria interação com os objetos, prevalece a manipulação de objetos, levando-nos a perceber que o objeto capta com maior frequência a atenção e a curiosidade dos participantes, enquanto, o livro/ álbuns de imagem, apesar de captarem a atenção e apelarem à comunicação, no momento de apresentação, são os menos manuseados pelos participantes, como a análise dos dados apresentados no quadro XXIII nos indica.

Quadro XXIII – Apresentação dos dados referentes à Categoria: *Interação com os objetos*

| Elementos Subcategorias | Participantes | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|----|------|-----|------|----|------|----|----|-------|
| | A. | J. | V. | A.F. | Ce. | J.M. | C. | A.S. | M. | F. | |
| Manipulação dos materiais | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 17 |
| Folheia livros | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| Agarra os objetos | | | | | | | | 2 | | 2 | 4 |
| Representa ações | | | | 1 | 1 | 2 | | 1 | | | 5 |
| Total de Todas as Frequências | | | | | | | | | | | 27 |

Se relacionarmos estes dados com os encontrados na análise às entrevistas sobre as questões respeitantes à Importância da Promoção da Leitura, damos-nos conta de que as docentes que acompanham estas crianças/jovens não exploram todo o potencial da literacia pois, só a entrevistada 1, refere os livros, os objetos e as TIC, enquanto

materiais de exploração na leitura, ao passo que, as Entrevistadas 2 e 3, apenas encontram potencialidade nas TIC. A análise dos registos dos dados obtidos durante a investigação-ação permite-nos verificar que estas crianças e jovens dão mais significado a materiais diversificados de leitura, do que às “(...) histórias adaptadas, a nível de computador, e (...) histórias em DVD (...)”. (Apêndice VII)

Tal como testemunham as imagens abaixo expostas.



Figura 6 - Manipulação de Materiais



Figura 7 - Manipulação de Materiais



Figura 8 - Interação com Materiais



Figura 9 - Interação com Objetos



Figura 10 - Folhear Livros



Figura 11 - Apontar

O exposto leva-nos assim a confirmar a potencialidade da utilização de materiais diversificados na mediação leitora, na medida em que promovem a participação.

No que respeita à categoria *Inclusão na Valência de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago*, percebemos que tal é possível, através da adequação de materiais (livros, objetos, cenários; cartões com imagens) que garantam a participação ativa de todos nas atividades de leitura em grupo, quer na escola, quer na Biblioteca, promovendo a comunicação e a interação entre os membros do grupo e o mediador.



Figura 12 - Interação entre os diferentes elementos do grupo e o mediador.

Verificámos, que os temas e materiais tratados, foram posteriormente explorados em contexto escolar, promovendo a comunicação com outros interlocutores e o contacto espontâneo com o livro e outros materiais de leitura, mesmo após as sessões.

As figuras abaixo, mostram as produções realizadas pelos participantes no âmbito de sala de aula, inspiradas na atividade de leitura 3- Chapeau! (Apêndice XII)



Figura 13 - Chapéu 1



Figura 14 - Chapéu 2



Figura 15 - Chapéu 3

Para além dos dados já referidos e apresentados, constatou-se ao longo de toda a investigação que este tipo de atividades possibilita vivenciar experiências que de outro modo não tenham sido experienciadas, quer pela falta de oportunidades, quer pela condição de vida de cada um.

Salienta-se ainda, que uma das maiores dificuldades identificadas nos participantes prende-se com a dificuldade na sequencialização das histórias, sendo necessário recorrer as sucessivas repetições até à sua memorização.

Esta constatação leva-nos assim a confirmar a importância da repetição no apelo à memorização.

10. PLANO DE AÇÃO PROPOSTO

A mediação leitora, junto de crianças e jovens com NEE severas, que tencionamos continuar numa perspetiva inclusiva, na valência de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago, deverá seguir a metodologia do estudo que desenvolvemos porque entendemos que toda a ação deverá ser refletida para poder ser melhorada, mormente se as ações planeadas exigem a seleção de materiais e adaptação dos mesmos de forma a valorizar o modo de comunicar de cada participante, e garantir a sua participação nas atividades propostas.

Todas as atividades a englobar no plano de ação agora proposto serão articuladas com os docentes responsáveis pelos alunos participantes, para que os temas e materiais de leitura explorados ao longo do plano possam ser posteriormente explorados em contexto escolar, impulsionando o contacto espontâneo com material de leitura.

Como o plano de ação irá **enquadrar o programa de mediação leitora da Biblioteca Municipal de Beja**, pretende-se uma intervenção, que em princípio será **tri semanal** (para dar espaço de exploração na escola) que possibilite o acesso aos recursos de informação de apoio às áreas curriculares e potencie os processos de motivação e competência leitora, em crianças e jovens com NEE, tal como, nas crianças do ensino regular.

Uma vez que ao longo do trabalho de investigação nos apercebemos de que as crianças e jovens com NEE têm os seus medos e muita dificuldade em exterioriza-los e descrevê-los, embora esses medos sejam muitas vezes infundados e desenvolvidos pelo desconhecido e pela falta de experiências, a **intervenção** do plano proposto **incide sobre o medo**.

O plano desenhado intitula-se “A Hora do Lobo” e pretende desmistificar a representação dos medos, que estas crianças e jovens têm.

Nesta proposta a **literacia visual, a narração oral, a leitura em voz alta com livro em presença, a leitura orientada** (espaços de pesquisa e consulta bibliográfica) e a produção de ilustração, serão algumas das **estratégias a utilizar** na mediação leitora.

Objetivos Específicos

- Aumentar o tempo de escuta de crianças e jovens com NEE, através da criação de atividades que motivem a sua participação;
- Promover a antecipação, intertextualidade e conhecimentos prévios;
- Promover o diálogo entre os diferentes intervenientes, levando-os a exteriorizar os seus medos;
- Instigar à pesquisa de documentos (mesmo para não leitores) que se relacionam com o tema central do plano;
- Estimular a criatividade, a sensibilização estética e fruição sensorial, através da utilização e exploração de diversos materiais de leitura;
- Promover a sociabilidade e o trabalho em grupo.

Atividades

O plano que passamos a apresentar desdobra-se num conjunto de quatro atividades, a realizar num período de três meses, que certamente fará despontar outras necessidades, que darão origem a outras planificações.

Quadro XXIV – Guião das Atividades: Proposta de intervenção

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Guião 1ª Atividade (duração 35min.) Biblioteca fora de portas</p> <p style="text-align: center;">- Medómetro (máquina que mede os medos) -</p> |
| <p>Através de diferentes formas de expressão vamos descobrir quais os sinais de medo e se algum medo nos atormenta.</p> <p>-Apresentação do livro Um pesadelo no armário.</p> <p>-De seguida levantar as seguintes questões:</p> <p>O que é o medo? Quando / em que situações tiveram medo?</p> <p>Quem tem medo de alguma coisa?</p> <p>-Fazer essa exploração tendo em conta O pequeno livro dos medos - de Sérgio Godinho</p> <p><i>Brainstorming:</i></p> <p>Quais os sinais do medo? Sintomas (tremor, frio...) / Sinónimos do medo p.5 (Medo = susto, receio, horror pavor cagaço, cobardia, desconfiança. Temor, terror, pânico, assombramento...)</p> <p>O que devemos fazer para o medo desaparecer?</p> <p>-Após este momento apresentar o <i>medómetro</i>: máquina que mede os medos, dividido em seis compartimentos identificados por imagens que representam:</p> <p>-Medo de monstros; Medo do escuro; Medo de lobos; Medo de fantasmas; Medo de bruxas; Medo de ficar sozinho.</p> <p>Para facilitar a comunicação, disponibilizar cartões com imagens dos medos acima apresentados e sugerir que cada participante identifique o tema do seu medo, fazendo-o corresponder no <i>medómetro</i>.</p> <p>Para terminar, dizer que os medos já não os atormentarão, porque agora estão fechados no <i>medómetro</i>.</p> <p>(ficam com a história o “Chapéuzinho Amarelo” de Chico Buarque para explorar com a docente)</p> <p>Após a realização desta atividade com cada grupo, o mediador deverá sugerir uma outra que possibilite a interação entre os participantes dos diferentes grupos, de forma a apresentar os resultados do medómetro e revelar qual o medo que mais frequentemente os atormenta.</p> |
| <p style="text-align: center;">2ª Atividade (duração 35 min.) /Biblioteca Municipal de Beja</p> <p style="text-align: center;">Vamos a uma festa...</p> |

| |
|--|
| <p>Nesta atividade conjunta, pretende-se a interação entre os participantes dos diferentes grupos, de forma a promover a socialização e apresentar qual o medo mais temido.</p> <p>Apresentar o livro: Par la fenêtre (no qual se julga que os animais da floresta têm medo do lobo, quando na verdade preparam uma surpresa para o lobo no dia do seu aniversário).</p> <p>Terminar com uma lycra verde que sugira o verde dos campos (à semelhança do que aconteceu na atividade sobre o mar, em que a lycra azul sugeria o mar) e balançar o lobo ao som da melodia de aniversário.</p> <p>(Como já pudemos constatar, as atividades que envolvem movimento e música, por serem atraentes, provocam alegria e apelam à participação desta população).</p> |
| <p>3ª Atividade (duração 25 min.) / Biblioteca fora de portas</p> <p>A Ovelhinha que veio para o jantar</p> |
| <p>De forma a recordar a última sessão, demonstrar através desta história que afinal os lobos podem não ser tão maus como parecem.</p> <p>Ao longo da investigação percecionámos que a maior parte dos participantes teve dificuldades na sequencialização das histórias, de maneira que A ovelhinha que veio para o jantar será apresentada em tabela, no programa <i>word</i>.</p> <p>Os participantes deverão identificar na história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As personagens principais; - Situações de ridículo; - Situações que representem o medo, através das expressões dos personagens. <p>Constatámos ainda, que a repetição apela à memória, de maneira que a docente fica com a história, para explorar mais profundamente com os seus alunos, as possibilidades de leitura que esta história encerra.</p> |
| <p>4ª Atividade (Biblioteca Municipal de Beja)</p> |
| <p>- Trabalho de pesquisa.</p> <p>O que é que as histórias apresentadas têm em comum?</p> <p>- Dar pistas para que os participantes consigam chegar ao lobo.</p> <p>Disponibilizar documentos que possam ser requisitados de forma a orientar a pesquisa acerca do habitat dos lobos.</p> <p>Sugerir a cada grupo que tendo em conta o material de pesquisa, realize um BI para o</p> |

lobo que deverá conter as seguintes características:

O tamanho (grande ou pequeno); o pêlo (macio ou áspero); os seus passos (leves ou pesados) onde vive; o que come; as suas crias.

Os materiais e formatos de apresentação ficarão a cargo de cada grupo.

Nota: As produções realizadas por cada grupo serão posteriormente exibidas na Biblioteca Municipal de Beja, num espaço a definir para a mostragem dos mesmos.

Síntese

Um trabalho de investigação para ser coerente tem que relacionar as práticas realizadas com os objetivos propostos e resultados obtidos, de forma a confirmar a sua pertinência e eficácia.

Verificamos, à luz dos resultados obtidos, que é possível dirigir a mediação leitora a crianças e jovens com necessidades educativas severas desde que se selecione e adapte materiais de leitura que garantam a sua participação ativa.

Pensamos que os registos apresentados mostram que atividades de mediação leitora significativas e prazerosas, criadas tendo em conta as características específicas e potencialidades dos participantes possibilitam a transmissão de conhecimentos e a promoção da socialização. Podemos então dizer que o objetivo traçado no início desta investigação - **promover a igualdade de acesso a material e contexto de leitura, de forma a potenciar a compreensão e motivação leitoras de diferentes códigos junto de crianças e jovens com NEE severas** - foi atingido.

Consideramos que o trabalho apresentado mostra que a **literacia visual** possibilita a compreensão de elementos visuais e melhora a comunicação visual, a **narrativa a partir do objeto**, é cativante na medida em que reforça as imagens; a **narração oral e a leitura em voz alta** constituem o ponto de partida para incentivar as crianças e jovens a explorar os sentidos, desenvolver a imaginação e a criatividade através do poder da palavra.

Diante das estratégias de intervenção mencionadas, a mediação leitora assumiu um papel ativo na igualdade de oportunidades de participação junto de crianças e jovens com NEE severas.

Pelo acima exposto ousamos dizer que as crian9as e jovens com NEE respondem a estas atividades, tal como as outras que se encontram a frequentar o ensino regular, a diferen9a reside na cria9ao de oportunidades de participa tao, atraves da identifica9ao e reconhecimento do seu potencial de comunica9ao.

Considerações Finais

O trabalho que acabamos de apresentar testemunha a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas, no Programa de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que a mediação leitora proporciona a interação entre livros e leitores, promovendo competências comunicacionais e cognitivas, mesmo em crianças e jovens com NEE, com comunicação elementar e limitações motoras severas. Pela adaptação de materiais (livros; álbuns de imagens; objetos) de apoio às atividades académicas, que constituem o núcleo documental da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago e pela adequação das estratégias às características dos alunos, pensa-se que foi possível mostrar a importância da valência de mediação leitora no desenvolvimento das potencialidades do público-alvo, por mais impeditivas que sejam as suas condições físicas e intelectuais.

Além disso, constatou-se que as possibilidades de participação criadas ao longo da investigação-ação, permitiram a estas crianças e jovens experimentar sensações que de outro modo não lhes seria possível experienciar, quer pelo grau de incapacidade, quer pela falta de oportunidades.

Podemos assim afirmar, que os melhores recursos para a aprendizagem residem nos estímulos dados à criança e ao jovem para comunicar e se expressar, comprovando que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com materiais literatos, significativos e relevantes para os utilizadores, tal como referem Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006: 140).

Numa perspetiva inclusiva, os factos evidenciados ao longo deste estudo, levam-nos a refletir o papel da mediação leitora na criação de atividades em grupo,

constituídos por alunos do ensino especial e ensino regular, que apelem à cidadania, refletindo o direito a uma participação mais justa, em sociedade.

Considerando que os alunos com necessidades educativas especiais poderão encontrar modelos positivos nos colegas do ensino regular, assim como contar com a sua assistência, esta experiência deverá originar o reconhecimento de competências por parte dos colegas e profissionais que ainda não acreditam.

Educar para a literacia implica olhar a sociedade como um todo, procurando na especificidade das partes, os elementos centrais que as caracterizam, desenvolvendo programas que, tendo em conta estes contextos plurais, auxiliem ao desenvolvimento cultural de todos e permitam entender a educação como um processo criativo e intrinsecamente emancipador (Freire & Macedo, 1987).

Por tudo isto, defendemos que a educação para a literacia deve ser assumida como um projeto coletivo e partilhado entre os profissionais ao serviço da Educação, que requer trabalhos coordenados em diversas frentes, incluindo variáveis diversas que podem e devem ser exercitadas conjuntamente.

Resta-nos reforçar, que a viabilização de competências técnicas a par da criação de estratégias de intervenção ao serviço da mediação leitora dirigido a crianças e jovens com NEE, com dedicação, confiança e perseverança de todos aqueles que acreditaram neste projeto, orientou e instigou o seu sucesso.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2005) - *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, F. (2011) *Educar para a literacia. Perspetivas e desafios VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* – Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada.
- AZEVEDO, F. (2007) – *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL, Edições técnicas, Lda.
- BARDIN, L. (2004) - *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- BARNES, C.; BARTON, L; OLIVER, M. (2002) - *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press.
- BARTON, L. (Ed.) (1998) - *Discapacidad & sociedad*. Madrid: Morata Editora.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BRAUNGER, J. & LEWIS, J. P. (2006) *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- BRAVO, M. P. C. (1998) - *Investigación Educativa*. 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar
- BROWN, A. & PALINCSAR, A. (1985) - *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning*. Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading. Technical Report N.º334.
- BRU, M. (2001) - *O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas*. In: C. Hadji et al (org) *Investigação e Educação para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

- CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA A FAMÍLIA DE CLASSIFICAÇÕES INTERNACIONAIS (Org.). (2003). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E; YUBERO, S. (2002) – *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-LaMancha.
- DIAS, M. M. C. B. S. (1999) – *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- DIAZ, J. E. & PEREIRA, A.M. (1997) - *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis:Vozes. 312p.
- DINIZ, D. 2007. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. *Deficiência, direitos humanos e justiça*. São Paulo, Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, n. 11. (consultado a 13-04-2013) Disponível em:
http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php?artigo=11.artigo_03.htm
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora
- ESTEVEENS, L. - *Literacia Visual*. (consultado a 10-04-2013) Disponível em: Luzestevens – <http://luzestevens.wikispaces.com/Literacia+Visual>
- ESTEVEES, M. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. S. (2007) -*Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Afrontamento.

- FONSECA, V. (1989) – *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Coleção Pedagogia Volume 11. Lisboa. Editorial Notícias.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987) - *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garve.
- GARCÍA, J.N. (2001) – *As dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- GARCÍA, J.N. (1998) – *Manual de dificuldades de aprendizagem*. Madrid Narcea.
- GIDDENS, A. (1991) – *Modernity and Self-Identity. Self and society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (1992) - *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª Edição. S. Paulo: Atlas.
- LOPES, M. C. S. L. S. (1997) - *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM Distrital de Braga. (Humanidades; 53).
- LÜDKE, M., e ANDRÉ, M. E. D. A. (2003). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MANZANO, M. (1985) - *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura: uma análise de provas de avaliação*.
- MORGADO, M. (2009) - *Texto visual / texto cultural. Uma perspetiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens*. (Consultado a 08-04-2013) Disponível em:
- http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/440/438
- MUFFOLETTO, R. (2001) - *An inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning. Reading Online*, 4 (8). (Consultado a 10-04-2013) Disponível em:

http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/muffoletto/index.html.

- NODELMAN, P. (1988) - *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- OCDE (1996) - *Integrating Services for Children at Risk*. Paris: OCDE.
- OGLE, D. (2002) - *Coming Together as Readers*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.
- OLIVEIRA, S. L (1999) - *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses*. 2º Ed. São Paulo, Pioneira.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. (2006a.) - *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS] (1980) - *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)*. Genebra: OMS.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajetos. 5ª Edição. Lisboa, Gradiva.
- RODRIGUES, D. (2003) – *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial 14 Volume. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva*. Lisboa: Revista de Educação, 5, pp. 127-142
- SARDELICH, M. E. (2006) - *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 128, p, 451-472, maio/agosto.
- SERRANO, P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- STAINBACK, STAINBACK & MOVAREC (1999) - *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

- STAKE, R. (2007) - *A arte da investigação com estudos e caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STRIPLING, B. K.; ERIC (1992) - *CTAP Information Literacy Guidelines K-12 –in Rede de Bibliotecas Escolares*. (Consultado a 14-04-2013) Disponível em: <http://rbe3.addition.pt/np4/116.html>
- TAQUELIM, C. (2013) – *Carta adiada*. In: *Numa cidade acordada uma biblioteca sem sono*. 20 Anos - Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago /Câmara Municipal de Beja.
- TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. (2000) - *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora. (Educação Especial; 10).
- VALLE, G. F. (2002) - *La Documentación de los Medios Informativos*. In: GALDÓN.
- VAYER, P. et DESTROOPER, J. (1976) – *A dinâmica da ação educativa*. 2ª Edição. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- VISUALISING EUROPE. (Consultado a 07-04-2013) Disponível em: <http://ve.es.eipcb.pt/index.php?option=content&task=view&id=30&lang=pt>
- WARNOCK REPORT, (1978) - *Report of the Warnock Committee of enquiry into the education of Handicapped children and young people*.
- YOUNG, I. M. (1990) - *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

APÊNDICES

Apêndice I - Pedido de autorização para desenvolver o trabalho de âmbito académico

À Direção do

Centro de Paralisia Cerebral de Beja

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver um trabalho de âmbito académico.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Beja - Instituto Politécnico de Beja, vimos solicitar autorização para realizar um trabalho académico com crianças e jovens a frequentar a valência Escola.

Mais informamos que o trabalho de investigação-ação “Leituras Especiais para LEITORES Especiais”, está relacionado com a importância da leitura na vida de crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas e será integrado na valência de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais e serão apenas usadas para a elaboração do presente trabalho. Todos os dados referentes serão mantidos anónimos.

Com os melhores cumprimentos.

Beja, dezembro de 2012

A Mestranda

(Susana Cristina Gomes)

À Direção do Agrupamento

de Escolas n.º2- Mário Beirão- Beja

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver um trabalho de âmbito académico.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Beja - Instituto Politécnico de Beja, vimos solicitar autorização para realizar um trabalho académico com crianças e jovens a frequentar a valência Escola.

Mais informamos que o trabalho de investigação-ação “Leituras Especiais para LEITORES Especiais”, está relacionado com a importância da leitura na vida de crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas e será integrado na valência de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais e serão apenas usadas para a elaboração do presente trabalho. Todos os dados referentes serão mantidos anónimos.

Com os melhores cumprimentos.

Beja, dezembro de 2012

A Mestranda

(Susana Cristina Gomes)

Apêndice II – Consentimento Informado

Vimos solicitar a participação do seu educando num trabalho académico realizado no âmbito do 3º Semestre do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Beja - Instituto Politécnico de Beja.

Informamos que o trabalho de investigação-ação “Leituras Especiais para LEITORES Especiais”, está relacionado com a importância da leitura na vida do seu educando e será integrado na valência de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago.

Gostaríamos de saber se aceita colaborar neste trabalho académico autorizando o seu educando a participar nesta investigação, a ser observado e fotografado ao longo do projeto.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais e serão apenas usadas para a elaboração do presente trabalho. Todos os dados referentes serão mantidos anónimos.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interrompe-la a qualquer momento.

Beja, dezembro de 2012

Mestranda

Susana Gomes

Eu, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que concordo com o que foi proposto e explicado. Autorizo / não autorizo*, o meu educando a participar neste trabalho.

Concordo que os dados obtidos possam ser apresentados no âmbito de um trabalho académico.

Data: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice III – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

(Aplicar a Docentes)

O projeto de investigação-ação “Leituras Especiais para LEITORES Especiais”, está relacionado com a importância da leitura na vida de crianças e jovens com necessidades educativas especiais severas, e será integrado na valência de Mediação Leitora da Biblioteca Municipal de Beja-José Saramago.

Centrado nas questões da literacia emergente – visual e de comunicação - tem como finalidade promover a igualdade de acesso a material de leitura, de forma a potenciar a compreensão e motivação leitoras e proporcionar a fruição do espaço educativo, social e cultural que é a Biblioteca.

Para poder intervir juntos destas crianças e jovens é necessário conhecer o seu grau de funcionalidade e para tal recolher dados relativos às suas características: género, idade, problemática e capacidades.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais e serão apenas usadas para a elaboração do presente trabalho. Todos os dados referentes serão mantidos anónimos.

| Blocos | Objetivos Específicos | Tópicos | Formulários de Perguntas |
|---|---|---------|---|
| Bloco I -Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; - Fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar | -Legitimar a entrevista; -Motivar o entrevistado. | | -Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; -Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; - Frisar o carácter confidencial das informações; -Pedir autorização para gravar as informações; -Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. |
| Bloco II - Perfil dos entrevistados | - Recolher dados para caracterizar pessoalmente e profissionalmente os entrevistados. | | - Idade; -Formação inicial e contínua; - Nível de ensino leccionado; - Experiência com alunos com necessidades educativas especiais. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Bloco III -Perfil dos alunos | -Recolher informações relativas aos alunos com necessidades educativas especiais severas. | -Caracterização de cada aluno por ordem alfabética. | Nome; Idade; Problemática; Nível de visão; Nível de audição; Como comunica; Principal motivação. |
| Bloco IV -Importância da Promoção da Leitura | -Recolher opiniões sobre a pertinência da promoção da leitura na vida de crianças/jovens com NEE. | -Caracterização das experiências de leitura. | -Quais as experiências de leitura que reconhece nos seus alunos? -Que temas e formas de leitura trabalha com os alunos? |
| Bloco V -Inclusão | - Caracterizar as conceções dos professores sobre a importância da inclusão de crianças/jovens com necessidades educativas especiais severas, na valência de Mediação da Leitura da Biblioteca Municipal de Beja | -Opinião sobre a inclusão; -Vantagens/desvantagens da inclusão; - Principais preocupações face aos materiais de leitura a oferecer aos alunos com NEE. | - Concorda/não concorda com a inclusão destas crianças e jovens no programa de mediação da leitura da Biblioteca Municipal de Beja- José Saramago? Justifique a sua resposta. |

Apêndice IV- Entrevista 1 - Realizada à Docente da Escola de Ensino Especial do Centro de Paralisia Cerebral de Beja

Entrevista 1

Bloco I- Legitimação da entrevista

Bloco II- Perfil do entrevistado

S- Para começar preciso saber a sua idade e a formação inicial.

M – Sou a M. 47 anos de idade. A minha formação base... portanto, sou professora de 1º ciclo há 24 anos, e depois fiz mais tarde... em 2001...terminei Psicologia Educacional no ISPA.

S- Neste momento qual o nível de ensino que leciona?

M- Portanto... Estou colocada aqui na Escola de Ensino Especial... como professora de 1º ciclo, o lugar é de professora ou educadora, não de técnico especializado, ou educadora de infância especializada... é mesmo professora.

S- Qual a experiência com alunos com necessidades educativas especiais?

M- Para além da que tenho agora, que já são, portanto... este é o 4º ano que eu estou aqui no Centro. Antes a experiência que tinha era dos meninos que tinha integrados... que fui tendo ao longo dos anos integrados no mesmo grupo de trabalho, era esse porque tinha os colegas do ensino especial e trabalhávamos em conjunto como está previsto na escola e também tinha a experiência de durante quatro anos ter sido a coordenadora do núcleo de apoio educativo...fiz parte do grupo de escolas lá em Mértola. Também estive lá quatro anos no Conselho Executivo, como já tinha interesse nesta área e como na altura estava a fazer licenciatura acabei por fazer essa

coordenação. Pronto mais trabalho direto com as colegas do que propriamente com os meninos não é?

Bloco III – Perfil dos alunos

S- Então vamos agora saber do perfil dos alunos, por ordem alfabética ou por número, não quer dizer que tenha que ser por ordem alfabética, mas por uma ordem, para que possamos falar de cada aluno.

M- Então a ordem que a gente pode dizer primeiro... é... eles são onze meninos/jovens, e estão divididos em dois grupos. Há um grupo de seis meninos numa sala que são os meninos que trabalham mais a nível sensorial, são os meninos que estão mais comprometidos a nível das capacidades cognitivas e até em termos de mobilidade. E depois temos o grupo de cinco meninos na sala de aula, pronto, são aqueles meninos que têm...podemos dizer que são os meninos mais autónomos e que têm mais competências.

S- Estão divididos assim?

M- Estão divididos pelas duas salas, mas nós para além da parte específica de trabalho com cada um deles, depois, a parte da escola é como outra escola. Temos o plano de atividades, procuramos desenvolver o máximo de atividades em conjunto e que eles funcionem como um grupo, é o grupo da escola, não é, pronto. Isso acho que é importante.

A parte do trabalho específico que é feito com cada um, quando se faz a definição dos currículos específicos para cada um, está lá e está integrado no horário deles. Temos atividades em conjunto, da escola e em conjunto com a Instituição e as outras Valências.

S- Então vamos ver, vamos começar pelos meninos da qual sala?

M- Vamos começar pelos meninos da minha sala.

S- São os mais autónomos?

M- Sim, são os mais autónomos.

S-Muito bem.

M- Podemos começar... ora naquela sala são três rapazes e duas raparigas. Pronto temos o R. ... Pronto, o R. tem dezoito anos. Eu não sei se tem algum interesse dizer de onde é que eles vêm?

S- Não aqui não. Preciso de saber as características individuais.

M- O R. tem dezoito anos, é um menino que está diagnosticado com um atraso do desenvolvimento psicomotor global, abrange as várias áreas, sobretudo a nível da linguagem. Ele tem linguagem oral, ele fala, mas tem muitas dificuldades a nível articulatório, a nível da fala. Ponto, mas isso não tem implicações em termos comunicativos.

S- Vê bem? Ouve bem?

M- Vê bem, ouve bem, tem boa mobilidade, entende a mensagem, participa, tem intenção na comunicação. O problema que ele tem, é só adequarmos em termos do nível/ da... como é que eu hei de explicar?

S- A nível da compreensão?

M- Sim, a nível da compreensão, mas de todos os miúdos da escola ele é o que tem mais competências.

S- Há alguma motivação?

M- Ele normalmente é muito motivado para tudo, para várias áreas.

S- Algum gosto especial, que ele manifeste?

M- O gosto especial que ele tem, tem a ver com o que ele conhece, sobretudo por coisas ligadas a automóveis, carros, às oficinas, à horta, porque trabalha na horta com o primo, coisas do quotidiano ligadas ao dia a dia dele. Para isso tem muito interesse, ele adora... é um rapaz de 18 anos, sobretudo é reforçado a nível dessa área e em casa.

Depois temos o J. tem dificuldades grandes a nível cognitivo, a nível da atenção. A atenção do J. é muito reduzida. Está diagnosticado como tendo perturbações a nível do espectro do autismo, tem muitas estereotipias, mas é um menino que tem muito interesse/ também tem muito interesse por histórias, por coisas do quotidiano, consegue reter informação, consegue mobilizar alguma informação, portanto acho que ele também...

S- Vê bem? Ouve bem?

M- Vê bem, ouve muito bem e a nível motor também...

S- E a comunicação?

M- Tem intencionalidade, gosta muito de falar e tem intencionalidade na comunicação, perfeitamente.

Depois temos a A., que tem dezoito anos. A A. tem paralisia cerebral, tem tetraparésia mista, ela desloca-se de cadeira de rodas, cadeira elétrica. Grande comprometimento a nível motor, dos braços também, também faz parte. No entanto, ela esforça-se muito por comunicar, por vocalizações.

S- Utiliza algum sistema de comunicação?

M- Sim, ela tem um sistema de comunicação, mas mesmo tendo, ela esforça-se imenso por comunicar connosco, por vocalizações.

S- Qual é o sistema?

M-O sistema de comunicação que ela tem é o Grid, ela tem um computador portátil, usa o Grid e agora... agora? Já há dois anos, mas mais intensamente agora, neste último ano, estamos a implementar juntamente com o professor da ESTIG, o L.G. o sistema... o Eugénio 3.

S-Alguma motivação que ela tenha em especial?

M- Muito motivada para qualquer área. Princesas, príncipes, tudo.

S- Sim?!

M- A N. é um caso muito diferente. A N. tem dezasseis anos, tem um grande atraso do desenvolvimento psicomotor, a nível cognitivo tem um grande comprometimento, a nível do vocabulário... reduzidíssimo e vocalizações.

S- Ouve?

M- Ouve muito bem, vê bem, ela usa óculos.

Ela vê bem, usa óculos, mas como ela tem muitos problemas a nível de alergias, que lhe afeta muitas vezes a visão, não é que ela não veja, mas o incómodo que lhe causa ... às vezes não põe os óculos e isso....Pronto a N. a nível da atenção, também tem um nível de atenção muito reduzido. No entanto ela tem interesse por algumas coisas mas eu acho que o interesse dela é mais pela pessoa do que propriamente pelas coisas. Uma pessoa por exemplo a contar uma história, se ela gostar ouve... agora é muito...

S- Será pela surpresa?

M- A N. tem uma coisa que eu acho muito engraçada. A N. às vezes surpreende-me, às vezes tem um sentido de humor que eu fico surpreendida, sabe?

Estamos a falar de uma coisa que é engraçada, alguém que caiu alguém que...este nível de coisas e isso às vezes faz despertar o nível de atenção dela, se houver alguma coisa que a surpreenda, mas é uma coisa muito temporária. Portanto é uma miúda que em termos de fazer coisas é muito comprometida, sim muito rotineira.

O Z. tem dezasseis anos, tem um atraso grave do desenvolvimento nas várias áreas: raciocínio, linguagem, o Z. também tem poucas palavras, o vocabulário dele é muito reduzido, a nível de uma sílaba, duas sílabas nem sequer é a palavra completa. O nível de atenção do Z. também é muito muito reduzido.

S- Ouve?

M- Ouve bem e vê bem, usa óculos mas ouve e vê bem. O Z. não tem nível de atenção para nós planearmos “Olha vamos fazer uma determinada tarefa” e depois começarmos, executarmos a tarefa e concluirmos, mesmo que seja pouco tempo. Mas no entanto, o Z. gosta muito de histórias, gosta de folhear livros e adora fantoches. A nível da atenção dele, ele gosta muito de animais cães, cavalos, mais cães do que cavalos, mas por aí, mas é um menino que com todas as dificuldades que tem, se ver um livro ele vai buscar o livro e folheia o livro, para trás e para a frente, mas tem interesse por aquele objeto.

Depois temos o V. portanto estes eram os meninos da minha sala, do meu grupo. Depois os meninos da outra sala que estão com a outra colega e são aqueles meninos que...

S- Como se chama a professora?

M- É a professora M. J. e é o segundo ano que ela está cá.

S- E tem formação também em Ensino Especial?

M- Não. Ela tem mesmo formação a nível de professora de primeiro ciclo.

S- E a nível de experiência com Ensino Especial?

M- Penso que deve ter sido as mesmas experiências que eu, quando temos meninos integrados na sala.

S- Professora de primeiro ciclo?

M- Na formação inicial ... eu também já tirei o curso há 24 anos mas na altura integrado na formação inicial, a gente não tinha a parte da psicologia, das teorias e assim, mas pronto... a M.J. fez o curso ... penso que foi já na ESE, portanto...

S- Já deve ter apanhado outra fase.

M- Sim, sim...portanto nessa sala estão cinco meninos, o currículo deles é sobretudo, ainda que tenha a parte escolar, sobretudo a parte dos apoios técnicos.

Depois é desenvolvido ali...

S- Na vossa sala também?

M- Na nossa sala eles têm todos a fisioterapia, têm todos aqueles que estão diagnosticados e que têm apoio, fisioterapia, terapia da fala e além disso têm...por exemplo: o R. tem um PIT, um plano individual de transição em que vai ao *Boccia*, não tem só atividades escolares.

Como estava a dizer o V., portanto tem 15 anos, tem paralisia cerebral, grande comprometimento a nível motor, sobretudo ele tem hemiparesia esquerda, tem um quadro de epilepsia muito grave, tem sido muito difícil controlar a nível das convulsões,

muitas convulsões diárias, desencadeadas por um nível de ruído muito baixo, qualquer coisa que o surpreenda, uma porta que feche, portanto é um miúdo que tem que ter...se com todos se tem que ter...

S- Durante as atividades também pode fazer convulsões?

M- Sim, ao desenvolver uma atividade que ele até está interessado, por exemplo ele adora cantar, adora dançar, música, festas é todo festivo, adora. É este comprometimento que ele tem... ainda ontem tivemos aí a festa dos reis e ele dançou a tarde inteira, cantou a tarde inteira, tem muito interesse por isso, agora a qualquer momento pode...sim.

Também se interessa por histórias, depois tem muito a ver como é que ele vem, como é que ele está nesse dia, como é que a medicação está a fazer efeito, se vem mais sonolento. Quando está sonolento tem que ir dormir, mas depois quando está desperto consegue-se trabalhar com ele. Ele tem interesse.

Portanto, depois o D., foi o último é o nosso benjamim tem oito anos, também tem um quadro de paralisia cerebral com tetraparésia mista, comprometimento total a nível motor, de visão, também muitas dificuldades auditivas.

S- Tem baixa visão, ele?

M- Sim muito, às imagens muito apelativas com poucos contornos, com poucas cores, bem definidas, eu acho que ele reage mais. Reage mais à cor e ao movimento, sim, à mudança, não é? E a nível do tato, a nível do mexer, do sentir, as texturas se é macio, se é... ele reage.

Depois temos o J.G. O J. G. tem dezanove anos, tem perturbações do espectro do autismo, também é autónomo a nível da mobilidade, não comunica verbalmente por

palavras, ele responde sobretudo pelo olhar, ele por vezes também aponta aquilo que quer, desloca-se para onde quer. A nível da atenção... os períodos de atenção dele são muito curtos e tem sido muito difícil a nível da medicação, de controlar o comportamento dele.

S- Algum aspeto que o motive, algum elemento...?

M- Quer dizer a nível de um conteúdo específico ou... não, portanto, a nível dos símbolos estamos a contar-lhe uma história e ele se sente confortado pelo tom de voz... reage mais a este tipo de estímulos, ao contacto físico, à proximidade, ao tom de voz, são fatores que o acalmam ou o excitam, em termos de conteúdos não...

Depois temos o J.P. O J.P. tem dezoito anos, foi diagnosticado com hidrocefalia, tem epilepsia é indicado um atraso grande a nível do desenvolvimento, desloca-se numa cadeira de rodas elétrica.

O J.P. reage muito bem, adora e responde muito bem à música, a lengalengas, ritmos. Tu ligas uma música e ele começa logo... adora, bate palmas, é este nível.

Usa óculos, portanto ele também tem dificuldades de visão, ouve bem, por isso é que ele reage assim, mais a este nível.

Depois temos o P. que tem catorze anos, também está numa cadeira de rodas, tem tetraparésia, não produz sons. Com o P. nem sequer há contacto visual, muito raramente se consegue estabelecer contacto visual com ele, pela postura que ele tem.

S- Há alguma coisa que...?

M- Muito pouca coisa, o que notamos é que o tônus muscular dele, se está mais flácido, por vezes, consegue-se manter o estímulo visual com ele, mas muito pouco.

S- Tem catorze anos?

M- Sim tem catorze anos. E mesmo quando se consegue manter o contacto ocular com ele é uma coisa muito breve, poucos segundos e não conseguimos estabelecer feedback, sabes?

S- Não há resposta nenhuma?

M- Se estiver confortável, se estiver bem, se ele não estiver com dores, se as necessidades básicas estiverem satisfeitas, notamos que ele está confortável, mas não passa para outra... pelo menos nós não conseguimos passar para outro nível.

Depois temos o B. que tem quinze anos. O B. tem a visão muito reduzida, audição...

S- Qual é a problemática dele?

M- O B. nem sei bem claramente, o B. está numa cadeira de rodas, tem comprometimento motor, portanto, nem sequer tem cadeira elétrica e nem sequer tem mobilidade...

S- E para o treino?

M-Nem sequer tem, ele trabalha com a Técnica de Baixa Visão, tem intenção comunicativa, tem preferências, que a gente sabe que ele tem, sobretudo por pessoas.

S- Ai é?

M- Sim, o B. seleciona muito as pessoas. A nível comunicativo ele também diz que quer comer, se tem fome, pronto consegue comunicar.

A nível de interesse sei que ele adora música, mas não é música para meninos, é mesmo música para rapazes.

Tem quinze anos e há aqui miúdos mais velhos que não têm esse interesse que ele tem. É o menino que eu menos conheço, porque está cá há menos tempo e ainda estamos a descobri-lo.

S- Muito bem.

M- Temos os meninos todos, onze meninos.

Bloco IV - Importância da Promoção da Leitura

S- Quais as experiências de leitura que reconhece nos seus alunos? Será que as têm, será que eles alguma vez tiveram contacto, será que têm habitualmente?

M- Há meninos que nós sabemos, até porque conhecemos as famílias, e há investimento dos pais, houve quando eram mais pequeninos e que fazem. Eu estou a centrar-me a nível de contacto com livros e de histórias e de ouvir ler, nesse sentido sabemos de alguns meninos que têm. A maior parte não tem, porque os pais são de meios socioeconómicos que não... alguns pais pelas características que têm... nem são leitores de saber ler e escrever.

A nível da escola...

S- Era isso que eu queria perguntar, que temas e formas de leitura trabalha?

M- O percurso escolar deles enquanto eles integraram as turmas, porque a maior parte destes meninos fizeram o percurso escolar normal, pré-escolar, 1º ciclo, alguns estiveram no 1º ciclo até idades já bem tardias e depois é que vieram aqui para o Centro.

Na escola, penso que tiveram as experiências que as turmas tinham, não é? A nível aqui da escola, nós sempre integrámos a parte da leitura de histórias para eles ouvirem, alguns...

S- Selecionado por temas, ou ao acaso?

M- Sim, a nível de histórias têm...ou melhor a nível dos livros o que é que eles gostam? Das coisas que se veem, que se mexem, animais, as casas, as figuras geométricas e depois é a outra parte, a parte das histórias, o maravilhoso das histórias, ainda, apesar da idade que têm... as histórias tradicionais...

S- O conto tradicional?

M- Sim, o conto tradicional, que nós temos trabalhado a nível das dramatizações. Já fizemos na Horta de Todos... nós fomos as personagens e é a maneira deles chegarem ao livro. O livro para eles, para aqueles miúdos que conseguem manipular é um objeto como os outros objetos e desde o princípio que tivemos a preocupação deles terem alguns livros ali. Sabemos que nenhum deles é leitor e não vai ser leitor, mas pronto, o livro é mais que isso.

Como eu estava a dizer, o interesse do livro por imagens, do livro, da revista, também temos ali revistas, a leitura da imagem de certeza absoluta que a fazem, nem falamos nisso.

A nível da parte de histórias e do conto tem sido mais a nível...

S- De dramatizações?

M- Sim.

S- A nível de computador. Também utilizam?

M- A nível do computador, já fiz a experiência com a História do Dia (risos) quando vim para cá, vinha com muito boa intenção, mas o nível de atenção... não... nem o nível de atenção, nem...o site da História do Dia, que a gente vai lá...do António

Torrado, todos os dias tem uma história. Com os meninos da escola lia. Depois há a parte só de ouvir. Com o R., com a M., com os meninos que têm mais competências, pronto, mas depois há várias dificuldades, que é a nível da atenção porque a história é muito longa.

S- É muito extensa?

M- É muito extensa e a nível do vocabulário...

S- Muito difícil?

M- Sim, é um vocabulário complicado, não quer dizer que nós progressivamente não vamos introduzindo, não vamos *abebézar*, nem vamos simplificar. Então o que é que fazemos ... há recursos ali da escola, procuro blogues, *sites* das outras escolas onde há trabalho dos miúdos, histórias já trabalhadas por outras escolas que têm, 5, 6, 7,8,9,10 minutos e projetamos e vemos no computador, às vezes a nível individual e é assim.

Bloco V- Inclusão

S- Concorda ou não, com a inclusão destas crianças e jovens, no programa de mediação da leitura da Biblioteca Municipal de Beja?

M- Concordo, manifestei desde o início interesse por várias razões: 1.^a por uma questão de cidadania, porque acho que eles são pessoas como as outras e devem usufruir de um recurso que existe na comunidade. Pronto por aí. Depois, mais especificamente, ligado à leitura, porque eles têm défices mas também têm competências, cada um à sua maneira e cabe-nos a nós encontrar o caminho para chegar a cada um, porque experimentando, para uns...traçaremos um objetivo e chegaremos de uma maneira, é mais sensorial, é mais a nível da imaginação, é mais a nível do conforto, da segurança que eles sentem quando estão a ouvir ler uma história, é mais... há miúdos que se calhar ainda podem ir

um bocadinho mais à frente, a parte da literacia, não será a nível da leitura e da escrita, mas será saber que o livro se passa deste lado, que tem páginas, que é grande, tem uma capa, estão na biblioteca, portanto a este nível de trabalho, penso que nada é impeditivo.

S- Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice V- Entrevista 2 - Realizada à Docente do 1º Ciclo da Unidade de Multideficiência do Agrupamento de Escolas n.º 2 – Mário Beirão - Beja

Bloco A -Legitimação da Entrevista

Bloco B – Perfil do Entrevistado

S- Qual é a sua idade?

V- Quarenta e nove.

S- A formação inicial e contínua, quais as áreas em que se especializou?

V- Portanto eu fiz o Curso de Educadores de Infância em Évora e depois fiz na Universidade de Évora um CESE em necessidades educativas especiais, que foram dois anos com um trabalho final, que tive que apresentar perante um júri e que fiquei com a valência do cognitivo-motor e pertenço ao grupo 910.

S- Educação Especial.

V- Educação Especial.

S- A nível de experiências e de trabalho com alunos/ crianças com NEE, tem mantido ao longo deste tempo?

V- Tenho vinte e seis anos.

S- De Educação Especial?

V- Vinte e seis anos de Educação Especial.

S- Sempre com pré-escolar?

V- Estive no pré-escolar, durante anos, porque na altura, portanto, era conforme, até ser criado o quadro de Educação Especial, as pessoas iam para a formação que tinham de base e então eu tive muitos anos no JI, a apoiar crianças com NEE em JI.

Depois quando saiu o 3/2008, nós passámos a ser professores, ou docentes de Educação Especial e pudemos abarcar os vários graus de ensino e então eu nessa altura pedi, quer dizer pedi... a Unidade de 1º ciclo já estava aberta, estava uma professora de 1º ciclo, mas essa professora passou para o 2º ciclo, porque os miúdos transitaram e passaram para o 2º ciclo e eu na altura vim para o 1º ciclo, para a Unidade de Multideficiência do 1º ciclo.

S- E neste momento?

V- Neste momento estou há quatro anos como responsável pela Unidade de Multideficiência do 1º ciclo.

Bloco III- Perfil dos Alunos

S- Agora, preciso de recolher informação relativa aos alunos.

V- Portanto, vamos começar pelos mais novos, o A.F., data de nascimento: 10 de dezembro de 2004.

S- Qual é a problemática?

V- A problemática, ele tem, portanto, é leucínose e atraso do desenvolvimento psico-motor.

S- A nível de visão, vê bem?

V- Vê.

S- Ouve bem?

V- Sim, pelo menos não há dados nenhuns que indiquem...

S- Usa algum sistema de comunicação?

V- Não.

S- Há alguma motivação que ele tenha? Algum gosto especial que notem, no âmbito do trabalho que desenvolvem com ele?

V- O que ele gosta mais... de recorte e colagem, adora recortar.

S- A nível de objetos...

V- Não, não tem assim, quer dizer, ele pede muito para lhe darmos um carrinho e não sei o quê, mas até é capaz de não ligar muito, agora chega à sala, a primeira coisa que ele faz é ir buscar uma tesoura e ir buscar uma revista e se nós o deixássemos, que não deixamos, como é evidente, ele estava um dia inteiro a fazer recorte. Adora recortar, é o que ele mais gosta.

S- Gostava de saber agora, acerca de outro aluno.

V- Portanto, agora temos o Ce., data de nascimento 14 de julho de 2005 e tem atraso do desenvolvimento global distrofia muscular grave.

S- Ouve bem? Vê bem?

V- Sim, ouve bem mas não vê bem, tem cataratas. Já foi operado a uma, tem uma lente no olho e está também a ser acompanhado por um docente do 930, duas vezes por semana, que é a docente da cegueira e da baixa visão.

S- Utiliza algum sistema de comunicação?

V- Não, não.

S- A nível de motivação, o que é que este rapaz gosta?

V- Olhe é assim, este menino, o ano passado veio muito motivado, trabalhou e fez algumas aprendizagens. Ele a nível cognitivo é uma criança com grandes dificuldades, portanto, não retém a nível de memória, ele tem muitas dificuldades, não retém nada, portanto, as cores por exemplo e outras aprendizagens que se fazem ou os pré-requisitos que nós... agora já não se usa muito esse termo mas pronto... um dia é branco, no outro dia já não é branco, portanto ele não consegue, mas por exemplo é capaz de fazer o nome dele por cópia. Era o ano passado, este não, não sei se foi devido ao facto da gravidez da mãe, está muito infantil, só tem comportamentos infantis, mas infantis... 2-3 anos, faz muitas birras, chora, não quer trabalhar, tem sido muito complicado conseguir fazer alguma coisa com este menino. Mesmo até jogos, ou jogos no computador, ou outro tipo de atividades sem ser aquelas atividades de mesa ou com caderno e lápis e isso tem sido muito complicado.

S- O próximo?

V- O próximo menino é o R., a data de nascimento é 04 de abril de 2004 e este menino tem hemiparesia esquerda, portanto, o lado esquerdo, nota-se mais na mão e nota-se que o menino não anda normalmente.

S- Este menino vê bem? Ouve bem?

V- Este menino usa óculos, ouvir, acho que ouve bem.

S- Usa algum sistema de comunicação?

V- Não. Está na sala a tempo inteiro, segue o currículo normal, é um menino que vem só à Unidade para ter as terapias, porque está na sala a tempo inteiro.

S- Há alguma motivação que vocês reconheçam nele, assim?

V- Isso teria que ser a I., eu acho que ele faz aprendizagens académicas, portanto, à matemática, à língua portuguesa, ao estudo do meio, se calhar não estará ao mesmo nível da turma, mas vai acompanhando a turma, portanto, as coisas são trabalhadas com ele, se calhar, um bocadinho de forma diferente, mas ele acompanha o grupo de turma, não há portanto, um currículo específico individual, não há nada disso, ele tem adequações curriculares.

S- Não tem CEI?

V- Não, não tem. Este tem adequações curriculares. Porque é dos meninos que acompanha o grupo. Ele veio para a Unidade porque realmente, como era uma hemiparesia e ele precisa muito de fisioterapia e deixou de ter a nível do Centro, acabou por integrar a Unidade, mas é um menino que nunca vem a esta sala, só vem ter aulas de música, porque nós temos música, horta (baixa o tom de voz) a mãe não quer porque acha que não, porque ele deve estar é na sala e as outras atividades que nós temos à parte, pronto, atividades pedagógicas individuais com cada um, porque nós temos outras coisas, ele só participa na música.

Outro?

S- Sim.

V- Outro menino, temos aqui o J.M., este menino é de 12 de maio de 2003 e tem síndrome e x- frágil.

S- Como é que ele comunica?

V- Este menino fala.

S- Fala. Ouve e vê bem?

V- Ouve, fala, mas é assim...muitas vezes fala e tem um discurso em que é como se estivesse a falar sozinho, pronto muito...um discurso muito interior, próprio, faz as perguntas, dá as respostas, repete muito aquilo que nós dizemos e por exemplo: eu faço-lhe uma pergunta e ele em vez de me responder, faz a mesma pergunta que eu faço.

S- Há alguma motivação especial que ele tenha, algum gosto por alguma atividade?

V- Não, noto... ele gosta muito de desporto, é o que ele gosta é de desporto, portanto o desporto não entra aqui, porque nós pronto, como no ano passado até tínhamos ginásio e tínhamos a possibilidade de à sexta-feira conseguir ir ao ginásio e fazer uma hora de ginástica, de movimento com eles, utilizando os materiais que haviam no ginásio, quando estávamos na escola número cinco. Aqui é complicado porque os ginásios estão sempre ocupados e assim... e então ele tem desporto com AEC, é uma das disciplinas que ele gosta mais e tem natação também fora, que é uma das motivações dele, é o desporto, a natação.

Agora a nível académico não tem qualquer motivação e de outras coisas também não... nem expressão plástica nem...

S- Dirige a atenção? Não dirige?

V- Não, ele tem muita dificuldade e outra coisa que ele tem é que não fixa o olhar, ele desvia o olhar, desvia constantemente, portanto ele tem muita dificuldade em se concentrar, porque ele nem sequer fixa o olhar.

S- Temos mais algum menino?

V- Temos, o C., data de nascimento 30 de maio de 2003, este menino tem um síndrome de origem desconhecida, mas tem ataxia, ataxia da infância, é um menino pronto que já está com 10 anos tal como os outros, ((ruído, entra uma pessoa na sala)), é um menino que utiliza o sistema de comunicação alternativa, não utiliza o SPC, mas utiliza umas tabelas de comunicação que é o Grid, não sei se conhece?

S- Sim.

V- Já ouviu falar? São feitas tabelas e o menino utiliza aquelas tabelas para comunicar, porque ele tem muitas... quer dizer ele fala, só que não se percebe aquilo que ele diz, portanto, só quem o conhece e quem já está com ele há muito tempo é que sabe o que ele está a dizer, porque ele não diz uma palavra, diz uma, ou duas, ou três, ou quatro, mas quer dizer... ele não consegue pronunciar bem as palavras, tem muita dificuldade em pronunciar, diz só metade ou altera até a palavra e diz outra coisa para chamar... para dizer o que quer dizer e então nós, eu e a terapeuta da fala e também em reunião com a professora titular de turma e com a mãe achámos que o Grid, se calhar seria o que está mais indicado.

S- Mas ele compreende?

V- Ele ouve, ele tinha problemas de visão, usava umas lentes grossíssimas, como umas lentes de quem tinha miopia, de um momento para o outro foi a um médico, não sei a onde, tem estrabismo, tem um estrabismo muito acentuado, deixou de utilizar óculos e a família diz que ele vê. A E. por acaso, já cá esteve e observou e acha que ele tem problemas de visão, mas ((baixa o tom de voz)) a família é assim um bocadinho, pronto.

S-Temos mais algum menino?

V- Acho que não há mais nenhum, há um do JI, mas esse não entra.

S- Há alguma motivação que o C. tenha em especial?

V- O computador, é o que ele gosta mais é do computador, talvez porque as tabelas são no computador, talvez porque, pronto, ele adora e já domina perfeitamente o rato, é um miúdo que até tem problemas a nível motor, mas domina o rato, consegue fazer frases, nós vamos dizendo, “ Olha vamos trabalhar”, e sabe por exemplo...associa a imagem àquilo que lhe pedimos, não lê, não faz leitura, mas associa a imagem ao que está escrito por baixo, aquilo tem uma imagem e por baixo está escrito por exemplo, “Eu quero ir ao café. Eu quero não sei o quê.”

S- Por associação?

V- Ele consegue, nós vamos dizendo, “Olha vamos lá escrever, não sei o quê”, e ele escreve perfeitamente, carrega nos sítios certos, põe aquilo para falar, depois tem o sítio onde carrega para dizer a frase, consegue lidar com aquilo muito bem e agora até tem um projeto com a ESTIG, que é uma tabela que eles estão a construir para ele, a terapeuta da fala e o Eng.º L. G., no Programa Eugénio, para que ele utilize aquela tabela e possa ter autonomia para ir por exemplo ao bar, ou ir a outro lado qualquer e ponha aquilo a falar de maneira a que ele seja autónomo e consiga pedir as coisas, portanto, isso ainda está...estive cá no outro dia, o Eng.º L.G. com a C. e pronto, eu também tomei conhecimento, depois terei que saber lidar com aquilo, porque todas as pessoas que estão com ele vão ter que... depois vamos ter que passar também para casa, para que ele utilize aquele sistema.

Bloco IV - Importância da Promoção da Leitura

S- Quais as experiências de leitura que reconhece nos seus alunos? Acha que eles têm experiências com leitura (...) suponho que eles não dominem o código da escrita?

V- Não, nenhum domina.

S- Mas em termos de leitura, será que eles estão habituados a ouvir histórias?

V- Sim e gostam.

S- Gostam?

V- Sim.

S- Que temas e que formas de leitura trabalha com os seus alunos?

V- Eles gostam de histórias, portanto, nós temos histórias adaptadas, a nível de computadores, que trabalhamos com eles, portanto, são eles que mexem, são eles que vão... a história vai sendo contada, mas são eles que vão ouvindo, portanto, tudo aquilo é a história e depois fazemos a exploração, também no computador. Temos aquelas histórias feitas em computador, vão à biblioteca por vezes com o grupo, porque eles estão inseridos em turmas, não é? ...Vem... portanto... já estive cá o Serafim, porque tem aqui uma miúda, veio contar histórias por duas ou três vezes e eles vão e gostam, pronto, histórias contadas, estas histórias adaptadas e veem também por vezes histórias em DVD, é o que nós utilizamos, portanto, histórias em DVD que também muitas delas vieram de uma coisa que na altura... agora não me lembro o nome, mas temos ali uma série delas, temos ali o Capuchinho Vermelho, temos esta história.

S- O conto tradicional?

V- Sim o conto tradicional, mas aquilo veio do centro de recursos para a Educação Especial e portanto, temos um conjunto de DVDs que as histórias são mais ou menos, só que falam mais de vagar, pronto, e depois há um bocado de exploração da história e utilizamos isso.

Bloco V - Inclusão

S- Concorda com a inclusão destas crianças e jovens, porque no projeto...aqui são só crianças mas, temos jovens que também vão ser abrangidos por este projeto. Concorda com a inclusão deles no programa de mediação da leitura da Biblioteca Municipal de Beja?

V- Eu concordo plenamente porque acho que é uma mais-valia, porque nós não temos assim tantos recursos como isso, inclusivamente até mesmo económicos, porque por exemplo, para se fazer uma história adaptada e para se imprimir aquela história adaptada, nós depois temos que gastar papel... aquilo tem que ser tudo...são miúdos que se babam, são miúdos que pronto, aquilo, não é... e nós temos algumas, se calhar devíamos ter mais, temos as do computador, mas é uma mais-valia, é sempre uma mais-valia, porque eu acho que eles têm o mesmo direito que os outros a este tipo de coisas.

S- Agradeço a sua disponibilidade e ...vamos prosseguir o nosso trabalho!

Apêndice VI - Entrevista 3 - Realizada à Docente do 2º Ciclo da Unidade de Multideficiência do Agrupamento de Escolas n.º 2 – Mário Beirão - Beja

Entrevista 3

Bloco I- Legitimação da Entrevista

Bloco II- Perfil do Entrevistado

S- Qual é a sua idade?

F- A minha idade, portanto, eu tenho quarenta e nove anos.

S- E a formação inicial e contínua?

F- Na formação inicial fiz o curso do Magistério Primário em Beja, depois após alguns anos já... em 1996, ingressei, portanto, numa licenciatura, na ESE de Beja, que foi um Curso de Estudos Especializados em Administração e Gestão Escolar que deu equivalência à licenciatura. Posteriormente fui fazer uma formação especializada na Educação Especial no domínio cognitivo e motor, em Lisboa, em simultâneo, frequentei a parte académica... tenho a parte académica do Mestrado em Estudos Portugueses, na variante de culturas regionais.

S- Neste momento, qual é o nível de ensino que leciona?

F- É a Educação Especial, no nível de ciclo que é o 2º e 3º ciclos, porque neste momento já temos aqui alunos de 3º ciclo.

Quando a Unidade iniciou aqui na escola foi só com 2º ciclo. Portanto, isto é uma Unidade de 2º e 3º ciclo.

S- As experiências que tem com estes alunos, já tinha tido anteriormente, ou só aqui nesta escola?

F- Já já, aliás, portanto esta foi iniciada aqui em 2009, com os alunos que vinham da Unidade do 1º ciclo, portanto... que estavam a frequentar uma escola do 1º ciclo, que na altura ainda não era agrupamento, mas que depois iriam seguir para o 2º ciclo e então foi quando se abriu aqui a Unidade, para que eles pudessem dar continuidade, aliás foram quase todos, exceto um, que foi logo integrado no Centro de Paralisia, numa Escola de Educação Especial.

Bloco III – Perfil dos alunos

S- Então, agora vamos ver a nível dos alunos/ do nível de perfil dos alunos.

F- Pronto, então esta Unidade é assim, nós temos neste momento, portanto, neste ano letivo, temos sete alunos: uma aluna no 5º ano, quatro alunos no 6º e mais dois alunos no 8º.

S- Então, vamos começar pela ordem que preferir.

F- Então, uma aluna que está no 5º ano, que é a A.R., nasceu em 4 de agosto de 2002, é uma miúda que a problemática é uma paralisia cerebral e as medidas do decreto-lei n.º 3, isto aliás, estes alunos todos aqui da Unidade são currículos específicos individuais, porque é obvio com as patologias que têm, portanto, não podia ser menos. Tem a alínea a) do apoio pedagógico especializado, tem a alínea c) que são adequações do processo de matrícula, porque ela reside numa outra área que não pertencia frequentar esta escola, este agrupamento, adequações no processo de matrícula e o currículo específico individual que é a medida e) e a f) tecnologias de apoio.

S- A nível de visão, esta aluna vê bem, a A.R. vê bem?

F- Sim, sim, a nível de visão é uma miúda que...

S- E ouve bem?

F- Sim, parece-nos até à data. Não temos tido assim qualquer pista que nos...

S- E a nível de concentração?

F- Ai, é uma miúda que revela uma grande falta de concentração, atenção, completamente, é isso que a dificulta às vezes aplicar e... executar a tarefa.

S- A comunicação, ela comunica através da fala?

F- Ela comunica... ela pronto, entende, entende realmente ordens simples, mas comunicar não, portanto, ela tem uma linguagem dela própria e só assim... “papa”, só comunica umas palavras, umas ou outras ocultas, “papa”, “Como te chamas?” “Anha”... e depois é uma linguagem que tem própria, que não...

S- A nível da motivação, há algum elemento, alguma atividade, alguma ação que ela goste?

F- Há, das atividades, portanto, dentro das áreas que se desenvolvem aqui na escola, as áreas que ela adora e que está sempre muito disposta e que realmente tem uma... portanto, que é dotada para isso são as atividades da vida prática, ela por exemplo: se agarrar numa vassoura e numa pá... limpar uma mesa. “A.R. limpa lá a bancada”, ela faz e, por exemplo às vezes nas aulas de E.V., no final da aula limpa as mãozinhas e a seguir apanha aquela água, limpa tudo com os paninhos, a bancada lá da sala e pronto, é uma miúda que está muito disposta, sempre a participar em atividades da vida prática.

S- Qual é o próximo aluno?

F- Não sei se quer saber as disciplinas que ela frequenta, portanto, no currículo também da escola, ela tem educação musical, educação visual, vai a educação física, educação moral e educação tecnológica, pronto isto é, em relação a 5º ano.

Passando para o 6º, temos uma outra aluna que é a A.S. em que a data de nascimento é 26 de março de 2001, tem as medidas do decreto-lei 3, também tem o apoio pedagógico personalizado, também tem a CEI ou seja o currículo específico individual e as tecnologias de apoio. A problemática dela é uma deficiência mental profunda, é uma miúda que comunica, portanto, mal, movimenta-se, tem a parte da mobilidade, mas é uma miúda que inesperadamente tem reações pronto de...

S- A nível de tecnologias de apoio?

F- As tecnologias de apoio, ou seja, portanto, dentro das tecnologias, eles podem ter depois para a recreação ou como também para a aprendizagem, por exemplo, miúdos que não comunicam que... pronto, através dos computadores é uma forma de...

S- Eles estão a usar?

F- Eles usam, sim.

S- Tanto a A.R. como a A.S.?

F- Aliás têm todos, as tecnologias de apoio, pronto, uns com mais intensidade, outros como um recurso que haja maior prioridade, outros menos, como recreio, mas é uma medida que têm todos. Esta miúda, como estava a dizer, portanto, tem uma deficiência mental, é uma miúda que em termos, de linguagem ela está a adquirir competências ainda num 1º ano, está a ter no global conhecimentos de algumas palavras do seu interesse e tem que ser um português funcional, que se lhe dê coisas da vida um bocado pratica, porque de resto...

Em termos de motricidade tem muitas dificuldades, muitas, muitas, muitas, ela não consegue com o mesmo modelo, pronto...agora até melhorou, porque quando entrou aqui o ano passado/ ela veio transferida e apresentava dificuldades enormes a nível da motricidade...agora está um bocadinho melhor, mas é uma miúda que tem uma descoordenação, que são requisitos básicos que ela nunca teve, porque pronto, a miúda é filha de uma família muito disfuncional, a mãe também parece que tem algum problema a nível cognitivo e o problema dela, de ser deslocada da família é o motivo de agressividade, porque em casa a mãe não consegue... a família, que é só uma mãe e os avós já velhotes, pronto, de controlar o comportamento dela e aquilo lá em casa era como o gato e o rato, era bater com paus... e o avô nela, ela no avô e na avó e a mãe a mesma coisa. Ela por exemplo, quando vai para a aldeia, porque ela está aqui internada, não é? Em Beja, num Centro e o centro de acolhimento, portanto, é só de 2.^a a 6.^a, na 6.^a a seguir ao almoço vai na carrinha, à 2.^a de manhã volta, vem para a escola e pronto...durante a semana os comportamentos e as atitudes vão melhorando, quando vem à 2.^a-feira, ainda aconteceu esta semana, foi...porque chega aqui às 10 horas e toda a gente que ela encontra aí nos corredores, conhecidos, não conhecidos, ela dá pontapés, ela dá estalos, puxa os óculos, pronto é uma miúda que tem que ser sempre um adulto a acompanhá-la.

S- A nível da visão/audição?

F- Sim, está bem.

S- Há algum elemento motivador, alguma coisa de que ela goste muito?

F- Ela gosta de dançar e ouvir música com alguns cantores preferidos dela, daquela música... pronto, e de forma que as vivências, assim também da aldeia...ela quando vai

ao fim de semana, pelo que me conta, fica fechada em casa, não convive com os miúdos da aldeia.

S- Ela fala e reconta?

F- Reconta, reconta, e eu pergunto-lhe...e ela diz que a mãe não a deixa sair... é obvio, porque se calhar lá na localidade já ninguém a pode deixar, porque ela... devido ao comportamento que tem, porque tem um comportamento muito, muito complicado, muito comprometido, não dá e ela vai crescendo e é uma das preocupações da mãe, que já me informou até numa reunião que quando ela tiver 18 anos, o que será desta menina, em termos... porque o comportamento... não sei como é que isto irá evoluir.

Também se pensa que se ela não estivesse realmente deslocada da família... se calhar as coisas poderiam melhorar, assim vai aos fins de semana, quando vem à 2.^a-feira, perde um bocado as regras. Depois entra aquele equilíbrio, terça... o comportamento, marcar a bolinha, se teve vermelho ou verde ou amarela, volta novamente... porque é assim. Ela o ano passado quando veio para aqui, chorava muito, ela tinha muita recordação da mãe, tinha momentos e agora já não, ela está... vê-se que houve uma evolução nela, que a miúda tem outras condições não é?... de estar, do que em casa. Nas higiènes, na alimentação, tudo, regras e isso, que a miúda já não fala assim tanto na mãe, pronto, a mãe para ela... já sabe que vai ao fim de semana, vê a família, depois volta, vem na carrinha, dirige-se a Beja e é isto a vida dela.

Outro, o A. é um menino que nasceu a 30 de julho de 2000, também tem as mesmas medidas, a alínea a), e) e f) e é um miúdo portador de trissomia 21, pronto, um miúdo que tem problemas na visão, portanto, este ano a seguir ao período das férias de verão, em setembro, entrou na escola com uns óculos, é um miúdo que não lhe interessa nada, ele é um miúdo complicado em termos de trabalho, de evolução. Não se vê nada. Ele

anda aqui, só pensa é na comida, portanto, tudo o que o satisfaz é ir para o refeitório e o almoço. Adora pizza, pensa sempre que é pizza e quando é pizza ele fica eufórico e se o deixassem ele era capaz de comer duas pizzas... sei lá... comia, portanto, é um miúdo que tem uma trissomia 21 e que realmente em termos de atividades e de desenvolver atividades, ele não apresenta uma concentração, não se interessa, tem que ser tudo feito com ajuda. Para ele estar na sala de aula tem que ser sempre acompanhado.

S- Ele fala?

F- Não, não, não, quer dizer...

S- Comunica por algum sistema de comunicação?

F- Ele, pronto, iniciou-se no 1º ciclo com a linguagem gestual, mas ele compreende e depois, quer dizer, as terapeutas ainda pensaram um bocado, com linguagem gestual, mas ele... eu penso que até não é preciso, porque ele em termos da nossa linguagem, ele consegue compreender, “O A. não faz isso”, e pronto, apesar de... aqueles gestos normais que toda a gente faz por exemplo, o adeus, ou ir comer ou lavar os dentes, pronto, mas... normalmente no dia a dia.

S- E para ele se expressar, como é que depois ...

F- Para ele se expressar, ele pronto, só diz assim duas ou três palavrinhas “o Tó” e palavras da linguagem dele próprio que não se entende e...

S- Não está a utilizar nenhum sistema de comunicação, para além desses gestos?

F- O sistema comunicativo aumentativo, pronto, iniciou-se... eu por acaso este ano... com ele, não, mas pensou-se também com o *Grid*, portanto, através das tabelas, mas ele como compreende e quando não, é por gestos ou puxa-nos e não sei quê portanto... não.

S- Para além do comer, há algum aspeto que o motive, alguma...?

F- Não, não.

S- É o comer.

F- O F. é um miúdo que nasceu a 31 de março de 2000, também tem, as mesmas medidas, o apoio, as adequações no processo de avaliação e as tecnologias. É um miúdo que tem, portanto/ é autista e também se pensa, não sei bem, isto é, a nível clínico, que também há ali o síndrome de asperger, pronto, é um miúdo que já está no 6º ano. Quando iniciou o ciclo, tinha o seu comportamento, as suas birras...o ano passado teve um ano muito turbulento, porque os pais mudaram de casa e ele andava aí assim um bocado desorientado, com as birras enormes e apesar dele fazer um percurso, um horário aqui na escola, muito restrito, portanto, ele só vem às 9:00 horas, depois só vai ali a umas aulinhas com a professora, com a colega que o apoia, vai à sala de aula com ele, a língua portuguesa e a matemática e vai à educação física, à música e pouco mais e pronto.

S- A nível de comunicação, fala?

F- Fala, fala.

S- Dirige a atenção?

F- Sim, minimamente, é um miúdo que compreende, é um miúdo que comunica e pronto, tem momentos que a nível cognitivo consegue dar alguma resposta assertiva.

Agora o problema dele é todo o comportamento que está associado aqui ao autismo. Tem que seguir as rotinas, áreas e pouco mais. Portanto a evolução dele, minimamente que a família espera, é social, porque a nível de aprendizagens não está muito

preocupada que ele atinja, pronto, uma aprendizagem muito além, interessa-lhe é que ele realmente melhore o comportamento.

S- Alguma motivação em especial que reconheça nele?

F- Motivação... Motivação especial é por exemplo as pecinhas assim pequenas de lego ou tampinhas em que ele é capaz de estar ali, sentado no chão, ou numa mesa olhando para aquilo e batendo as tampinhas das garrafas, ou sei lá, e depois quando há uma pecinha qualquer que ele goste, que se lembre ou que está em casa, à noite e que se lembra daquilo de repente ... faz uma birra e um choro de todo o tamanho, que quer a pessoa x ou y e que deixou em qualquer sítio e que era aquela pecinha assim e não sei quê. Portanto, é um comportamento muito complicado deste miúdo.

Depois temos o M. que tem uma paralisia cerebral, nasceu a 20 de novembro de 2000, também tem as mesmas medidas e é um miúdo com uma paralisia cerebral em que o problema mais acentuado é a nível motor. Ele, portanto, desloca-se numa cadeira, cadeira de rodas, em que pronto, é motorizado, ele já está a ter um bocadinho de certa autonomia, de ir para as salas de aula, mas vai ali o adulto de forma a orientá-lo.

S- Para fazer o treino? É elétrica?

F- É elétrica, está a fazer o treino. É um miúdo que dá resposta e é um miúdo que neste ano se observou uma melhoria significativa em termos da linguagem, por exemplo, em termos de comunicação, trabalhos de atividade de mesa, de identificação, ele completa as frases, já dá respostas com frases mais completas, com 2-3 palavras “eu tenho”, “eu não gosto”, “eu quero”, pronto, sei lá o M.... “M. queres ir para a aula de música?” ele tem tido uma evolução... e na linguagem, é um miúdo que... é um miúdo muito meigo, é um miúdo que...

S- Alguma motivação?

F- Motivação grande é a música, adora música. A aula de música é uma coisa que... e é a música e também o computador. Este miúdo em termos de computador, os jogos... ele... procura também ele, ser autónomo a manipular o rato.

S- Usa rato adaptado ou consegue usar o normal?

F- Sim, ele, quer dizer, tem dificuldade, porque a nível dos membros tem uma problemática que não, não tem, pronto... autonomia, mas quer, é uma vontade dele estar ali a mexer e gosta muito e sente-se realmente motivado. Assim de outra motivação, pronto, a nível aqui de currículos, é mais educação musical e...

Em relação aos últimos dois que estão a frequentar o 8º ano, temos um miúdo que é o T., que é cego e nasceu em 25 de fevereiro de 1997. Também tem as mesmas medidas e é um miúdo que tem grande apetência, mesmo inato nele, a música, o tocar órgão, ele na escola, no 1º ciclo iniciou as aulas que conseguimos nós escola, particularmente, pedimos no Conservatório, foi assim em voluntariado, dele ficar desperto para o órgão. Toca nas festas de final de período, de Natal etc., pronto é... é um miúdo que no futuro não sei?

S- A nível de comunicação, ele fala?

F- Pronto, a nível de comunicação, sim fala e é um miúdo que também apreende...

S- Ouve bem? Não vê, mas ouve?

F- Ai sim muito, tem o sentido da audição muito apurado mesmo, mas associada à deficiência visual, está associado o espectro do autismo e, pronto, nas ecolalias, ele repete às vezes as coisas, porque ouve muita televisão, nos tempos quando vai para

casa, a família, senta-o lá na sala e está ouvindo televisão e ... se nós lhe perguntarmos, ele conhece os programas da televisão quase todos e ... “foi o quê?”, “não sei quê” e realmente explica. E, depois em termos aqui da parte académica, ele consegue até dar resposta.

S- Ele lê e escreve o braille?

F- O braille, sim.

S- Dos alunos que estivemos a falar, algum deles é leitor?

F- Leitor, leitor é o T. no braille, só.

S- Falta-nos a C.

F- A C. é uma miúda que nasceu a 30 de junho de 1998, também tem as mesmas medidas e é uma miúda que a problemática é... portadora do síndrome de Angelman ou seja, este síndrome da miúda é uma...que em termos da popularidade se chama a boneca a sorrir. Ela portanto, fica muito emocionada, muito agitada, quando há qualquer atividade de passeio, de festas, ela fica eufórica quando ela por exemplo, se desloca a um sítio ou que vê uma pessoa que ela conhece e já há muito tempo... ela tenta sempre agarrar as pessoas que sejam conhecidas, que não sejam... na rua, etc.

S- A nível de comunicação? Fala?

F- A nível de comunicação, não.

S- Ouve e vê bem?

F- Ouve e o ver... também está-se pensando desbloquear essa situação porque...aliás, eu não tenho dados clínicos ainda que me possam dizer se a miúda vê ou não, mas eu já notei ali assim... e tinha pedido a uma colega aqui da deficiência visual que pudesse

fazer a avaliação à miúda, ou falar com a mãe para poder ser feito o despiste dessa situação.

S- Há alguma motivação?

F- Nela?

S- Sim, algum gosto especial que ela manifeste?

F- É uma miúda que parece que já teve uma evolução em anos anteriores e agora à medida que vai crescendo, vejo-a mais...este ano até a notámos, mais preguiçosa, um bocadinho mais apática, quer dizer... para fazer as coisas, as atividades, tem quer ser ali com grande reforço, quase de empurrão, de pegar-lhe e “C. vamos lá” e não sei quê.

Ela gosta muito de dançar é um hobby dela, uma coisa que parece ser inata, porque o pai... é filha de um pai... pronto, um senhor que faleceu, mas de cor e ela, aquelas músicas assim todas brasileiras e não sei quê, ela adora aí nos corredores, aliás, os outros miúdos até se metem com ela “Dança lá uma música, uma dança”... e ela toda se mexe.

S- E ela responde?

F- Sim, sim, sim, sim, gosta muito.

S- Já falámos de todos os alunos, depois vou ver se há mais alguns elementos que...

F- Pois dentro do perfil... à luz da CIF, eles foram avaliados, portanto, consta nos relatórios, nos processos, são os documentos com os relatórios da parte da psicologia, a nível clínico que também teve que se intervir com parceiros a nível do departamento de saúde mental, etc.

Bloco IV - Importância da Promoção da Leitura

S- Quais as experiências de leitura que reconhece nos seus alunos?

F- As experiências de leitura dos alunos aqui na escola, pronto, histórias muito infantis, por exemplo, a história dos Três Porquinhos, é uma história que também já foi, digamos sintetizada para os símbolos do SPC, não é? Em que a própria história, o livro é acompanhado depois com símbolos e que eles vão vendo as imagens e pronto, com frasezinhas, com textozinhos muito simples, que isso era uma coisa, portanto, é o tipo de leitura que nós gostaríamos de desenvolver dentro do projeto, percebe?

S- São essas as formas de leitura que trabalha neste momento? As histórias adaptadas?

F- Sim, dentro das histórias adaptadas poderíamos... é uma coisa que nós depois poderíamos falar, porque a terapeuta sugeriu, a ser a história dos Três Porquinhos, eu por exemplo, há uns anos atrás fiz uma, mas era a história do gato mau, porquê? Porque o miúdo estava na turma e como houve textos livres, histórias criadas por eles, houve um aluno que fez a história do gato mau, pronto, escreveu aquele texto e eu daquele texto fiz a adaptação, reduzi para imagens do SPC e o miúdo adorava porque via e quando ia ler para o grande grupo, para a turma, lá para a frente, ele lia...

S- Histórias em computador, também trabalha?

F- Sim, também trabalhamos as histórias no computador, a história às vezes do dia, também vamos lá, por exemplo, alguns alunos...quer dizer às vezes as Histórias do Dia do António Torrado, ou não sei, aquilo são textos muito grandes não é? São extensos e são maçudos e eles não compreendem, cansam-se. Depois dali tem que ser a pessoa a adaptar, o professor que está com os miúdos, ver, reduzir, sintetizar, etc.

Bloco V - Inclusão

S- Para terminar, concorda ou não com a inclusão destas crianças e jovens no programa de mediação da leitura da Biblioteca Municipal de Beja?

F- Concordo, acho que é útil, uma forma... não digo em termos de assimilação de histórias e dos conteúdos e de ser uma coisa que fique realmente a nível cognitivo, a nível académico que eles possam desenvolver, mas de facto a socialização, a interação, o divertimento da parte da história, a felicidade, eles também a sentem, gostam e riem-se, depende depois do tipo de história e de como é que ela é animada, quais são os recursos que se utilizam, porque eles gostam de ouvir histórias, tanto faz penso eu, serem projetadas em vídeo, como serem contadas mesmo ao natural através de um contador de histórias, com livro e que vai fazendo a exploração.

S- Obrigada, pelo tempo despendido e pela sua colaboração!

Apêndice VII - Análise de conteúdo das Entrevistas

| Domínio- Perfil dos Docentes | | | | |
|------------------------------|---|------------|--|------|
| Categoria | Subcategorias | Entrevista | Unidades de Registo | Freq |
| DADOS PESSOAIS | Idade | E1 | “(…) 47 anos de idade” | 1 |
| | | E2 | “49” | 1 |
| | | E3 | “(…) eu tenho 49 anos” | 1 |
| | Formação *inicial *contínua | E1 | “(…) Curso de professores do ensino básico” | 1 |
| | | E2 | “(…) Curso de Educadores de Infância (…)” | 1 |
| | | E3 | “(…) fiz o curso do Magistério Primário em Beja” | 1 |
| | | E1 | “em 2001 terminei Psicologia Educacional” | 1 |
| | | E2 | “(…) fiz (….)um CESE em necessidades educativas especiais(…)valência do cognitivo-motor e pertença ao grupo 910” | 1 |
| | | E3 | “(…)um curso de Estudos Especializados em Administração e Gestão Escolar(…)” “(…) fui fazer uma formação especializada na Educação Especial no domínio cognitivo e motor(…)” “(…) tenho a parte académica do Mestrado em Estudos Portugueses, na variante de culturas regionais” | 3 |
| | Tempo de experiência no exercício de funções em Educação Especial | E1 | “(…) é o 4º ano que eu estou aqui no Centro” “(…)fui tendo ao longo dos anos (alunos com NEE) integrados, (…) porque tinha os colegas do ensino especial e trabalhávamos em conjunto como está previsto na escola” “(…) a experiência de durante quatro anos ter sido a coordenadora do núcleo de apoio educativo” | 3 |
| | | E2 | “Vinte e seis anos de Educação Especial” | 1 |
| | | E3 | “Iniciei aqui (…) em 2009, e foi com os alunos que vinham comigo da Unidade do 1º ciclo, (…) mas que depois iriam seguir para o 2º ciclo e então foi quando abriu aqui a Unidade, para que eles pudessem dar continuidade” (dez anos) | 1 |

| Domínio - Caracterização dos Participantes na Investigação- Ação | | | | |
|--|---------------|------------|---|------|
| Categoria | Subcategorias | Entrevista | Unidades de Registo | Freq |
| Diagnóstico médico | | E1 | <p>“(…) A. Tem paralisia cerebral-tetraparésia mista”</p> <p>“(…) J está diagnosticado como tendo perturbações a nível do espectro do autismo”</p> <p>“(…) V. tem hemiparesia esquerda”</p> <p>“V(…)Epilepsia muito grave”</p> | 4 |
| | | E2 | <p>“(…) A.F. tem leucínose e atraso do desenvolvimento psico-motor”</p> <p>“(…) O Ce. tem atraso do desenvolvimento global</p> <p>(…) distrofia muscular grave““(…) J.M. tem síndrome e X- frágil“</p> <p>“(…) C. (...) tem um síndrome de origem desconhecida(...) tem ataxia, ataxia da infância”</p> | 4 |
| | | E3 | <p>“A.S. (...) tem uma deficiência mental”</p> <p>“M. (...) tem uma paralisia cerebral”</p> <p>”F. (...) é autista”</p> | 3 |
| | | | | |
| Problemática | Motora | E1 | “(…)A, Grande dificuldade a nível motor” | 1 |
| | | E3 | <p>“A.S.(...) Em termos de motricidade tem muitas dificuldades”</p> <p>“M. (...) o problema mais acentuado é a nível motor”</p> | 2 |
| | Intelectual | E1 | “(…) J. tem dificuldades grandes a nível cognitivo, o nível de atenção(...) muito reduzida” | 1 |
| | Comportamento | E1 | “ A. (...) Esforça-se muito por comunicar” | 1 |
| | | | “J. (...) tem muitas estereotipias” | 1 |
| | | | “V. (...) Muitas convulsões diárias (...) desencadeados por ruídos mínimos ou pela surpresa; o bater de uma porta(...) Quando está muito sonolento tem que dormir um bocadinho (...)” | 1 |
| | | E2 | “O Ce. (...) não quer trabalhar, tem sido muito complicado conseguir fazer alguma coisa, pronto com este menino” | 1 |
| | | E3 | “F. (...) birras enormes (...)” | 1 |
| Interesses | Histórias | E1 | “A A. (...) muito, muito motivada para qualquer área... (história) princesas, príncipes, tudo” | 1 |
| | | | “O J. (...) é um menino que tem muito interesse por histórias” | 1 |
| | Música | E3 | “O V. (...) adora cantar, adora dançar, música, festas é todo festivo” | 1 |

| | | | | |
|--|------------------------|-----------|--|---|
| | | | <i>“A A.S. (...) gosta de dançar e ouvir música com alguns cantores preferidos dela”</i> <i>“O M. (...) motivação grande (...) é a música”</i> | 2 |
| | Tarefas manuais | P2 | <i>“A.F. o que ele gosta mais... de recorte e colagem, adora recortar”</i> | 1 |
| | | P3 | <i>“O F. (...) motivação especial, as pecinhas assim pequenas de lego ou tampinhas em que ele é capaz de estar ali... sentado no chão, ou numa mesa olhando para aquilo e batendo as tampinhas das garrafas (...)”</i> | 1 |
| | Desporto | E2 | <i>“O J.M. (...) gosta muito de desporto”</i> | 1 |
| | TIC | P2 | <i>“O C. (...) gosta mais é do computador, talvez porque as tabelas são no computador”</i> | 1 |
| | | E3 | <i>“M. é também o computador (...) os jogos”</i> | 1 |

| Domínio - Interação com Histórias | | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------|---|-------------|
| Categoria | Subcategorias | Entrevista | Unidades de Registo | Freq |
| Contacto com histórias | Em casa | E1 | “Há meninos que nós sabemos (...) há investimento dos pais e houve quando eram mais pequeninos (...)” “(…) sabemos de alguns meninos que têm (contacto com os livros)” | 2 |
| | Na escola | E1 | “Eu estou a centrar-me a nível de contacto com livros e de histórias e de ouvir ler” “(…) nós sempre integrámos a parte da leitura de histórias para eles ouvirem” | 2 |
| | | E3 | “(…) trabalho histórias (...)” | 1 |
| | Na comunidade (biblioteca) | E2 | “(…) vão à biblioteca por vezes com o grupo (...) eles vão e gostam, pronto, histórias contadas” | 1 |
| Materiais de exploração | Livros | E1 | “(…) o livro de imagens, (...) também temos ali revistas” | 1 |
| | Objetos | E1 | “(…) coisas que se veem, (...) que se mexem, animais, as casas, as figuras geométricas. (...)” | 1 |
| | TIC | E1 | “A nível do computador, (...) já fiz a experiência com a História do Dia (...)” | 1 |
| | | E2 | “(…) histórias adaptadas, a nível de computador” “(…) veem também por vezes histórias em DVD (...)” | 2 |
| | | E3 | “(…) as histórias no computador (...) a história do dia, do António Torrado” | 1 |
| Dinamização da história | Apresentação: Audiovisual | E2 | “são eles que mexem, são eles que vão/ a história vai sendo contada, mas são eles que vão ouvindo, portanto, tudo aquilo é a história e (...)” | 1 |
| | Expressão dramática | E1 | “(…)a nível das dramatizações, nós fomos as personagens” | 1 |
| | Contos tradicionais | E1 | “(…) o conto tradicional (...)” | 1 |
| | | E3 | “(…)a história dos Três Porquinhos” “(Histórias) (...) muito infantis” “(…)era a história do Gato Mau (...)” | 3 |
| | Histórias adaptadas | E3 | “(…) histórias adaptadas (...)” “(…) há uns anos atrás (...) fiz a adaptação, reduzi para imagens do SPC” | 2 |
| Objetivos da história | Estimulação | E1 | (trabalhar a imaginação) “a parte das histórias, o maravilhoso das histórias (...) e é a maneira deles chegarem ao livro” | 1 |
| | | E2 | “(…)e depois há um bocado de exploração da história” | 1 |

| Domínio - Inclusão de Crianças e Jovens no Programa de Mediação Leitora | | | | |
|--|---------------------------------------|-------------------|--|-------------|
| Categoria | Subcategoria | Entrevista | Unidades de Registo | Freq |
| Aceitação | | E1 | <i>“Concordo (...)”</i> | 1 |
| | | E2 | <i>“Eu concordo plenamente (...)”</i> | 1 |
| | | E3 | <i>“Concordo” “(…)acho que é útil.”</i> | 2 |
| Justificação | Ética | E1 | <i>“por uma questão de cidadania (...)”</i> | 1 |
| | | E2 | <i>“(…)eles são pessoas como as outras” “(…) eu acho que eles têm o mesmo direito que os outros”</i> | 2 |
| | | E3 | <i>“(…) a felicidade, eles também a sentem(…)”</i> | 1 |
| | Reconhecimento de competências | E1 | <i>“J.(...) consegue mobilizar alguma informação”</i> | 1 |
| | | E2 | <i>“(…) porque eles têm défices mas também têm competências” “cada um à sua maneira cabe-nos a nós encontrar o caminho para chegar a cada um”</i> | 2 |
| | Rentabilização de recursos | E2 | <i>“devem usufruir de um recurso que existe na comunidade (...)” “(…) é uma mais-valia, porque nós não temos assim tantos recursos(…)”</i> | 2 |
| | Socialização | E3 | <i>“(…) uma forma de (...) promover a socialização” “(…) a interação, o divertimento” “(…), gostam e riem-se” “(…) porque eles gostam de ouvir histórias(…)”</i> | 4 |

Apêndice VIII Grelhas de Observação de Comportamentos Funcionais

| Grelha de Observação de Comportamentos Funcionais | | | |
|--|-----|-----|--|
| Qualificadores A. | Sim | Não | Observações |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita ações dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa ações com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, leões, caracteres, letras do alfabeto e palavras | x | | |
| Concentra a atenção | x | | |
| Dirige a atenção | x | | |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | Demonstra interesse e curiosidade pelo material de leitura através da vontade de manusear o livro e da vontade de participar |
| Descodifica as imagens | x | | |
| Interpreta imagens | x | | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | O nome dela; as palavras avó e mãe |
| Utiliza tecnologias de comunicação? Quais? | x | | O computador |
| 2. Comunicação | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | x | | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | Por vocalizações de 1 a 2 sílabas |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produz palavras ou pequenas produções vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produz mensagens não-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | x | | Os símbolos SPC e do programa Eugénio |
| Escreve mensagens | x | | |
| Inicia a comunicação | x | | |
| Respeita turnos de comunicação | x | | E muito ansiosa |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensão de objetos com as mãos | x | | Com muita dificuldade |
| Tem capacidade de manipulação de objetos com as mãos | x | | Com muita dificuldade |
| Vira as páginas de um livro | x | | Com ajuda |
| Alcança objetos do seu interesse | x | | Com muita dificuldade |
| Anda | | x | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | x | | Cadeira de rodas elétrica |
| 4. Interações e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e consideração quando apropriado/ tem percepção dos sentimentos dos outros | x | | |
| Age de acordo com as regras e convencções sociais/ mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | x | | |

| Gratificação de Observação de Comportamentos Funcionais | | | |
|---|-----|-----|---|
| Qualificadores J. | Sim | Não | Observações |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita ações dos colegas e do adulto | x | | Por estereotipia |
| Representa ações com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, ícones, caracteres, letras do alfabeto e palavras | x | | Le, não faz análise da palavra (le de forma global) |
| Concentra a atenção | x | | Por períodos não pouco extensos |
| Dirige a atenção | x | | Por períodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | Apesar de desmotivar com facilidade |
| Descodifica imagens | x | | |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | |
| Utiliza tecnologias de comunicação? Quais | | x | |
| 2. Comunicação | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente | x | | Apesar de ser muito pouco expressivo |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produz palavras ou pequenas produções vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produz mensagens não-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | | x | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | Faz cópia |
| Inicia a comunicação | x | | |
| Respeita turnos de comunicação | | x | Poucas vezes |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | Muda de tema sem intenção |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensão de objetos com as mãos | x | | Com dificuldade |
| Tem capacidade de manipulação de objetos com as mãos | x | | Com dificuldade |
| Vira as páginas de um livro | x | | Necessita de ajuda |
| Alcança objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interações e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada mostra estima e consideração quando apropriado/ tem percepção dos sentimentos dos outros | x | | Com adultos de referência, mas com os colegas não |
| Age de acordo com as regras e convenções sociais/ mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grclha de Observa lio de Comportanientos Funcionais | | | |
|--|-----|-----|--|
| Qualificadores V. | Sim | Nao | Observacoes |
| 1. Aprendizilgem e Aplica:ao de conbcccimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita a oes dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa a"oes com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | | x | |
| Mostra pelo apontar que reconhece simbolos, incluindo figuras, icones, caracteres, letras do alfabeto e palavras | x | | |
| Concentra a atenayao | x | | Por periodos curtos de tempo |
| Dirige a aten ao | x | | Por periodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica as imagens | x | | Se form do seu interesse |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | | x | |
| Utiliza tecnologias de comunicayao? Quais? | | x | |
| 2. Comunicacao | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situayoes de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produz palavras ou pequenas produ oes vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produz mensagens nao-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza simbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunica ao | | x | |
| Respeita turnos de comunica ao | | x | |
| Questiona | | x | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensao de objetos com as maos | x | | Com pouca firmeza com a milo direita |
| Tern capacidade de manipula ao de objetos com as maos | x | | Com alguma dificuldade com a mao direita |
| Vira as paginas de urn livro | | x | |
| A lcanobjetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interacoes e relacionamentos interpersonais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e considerayao quando apropriado/ tern perceyao dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e conven oes sociais/ mantem e controla as interacoes com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observa9ao de Comportamentos Funcionais | | | |
|--|--------------|--------------|-------------------------------------|
| Qualificadores A.F. | Sim | Nao | Observa9oes |
| 1. Aprendizagem e Aplica9ao de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita as9oes dos colegas e do adulto | x | | |
| Representa9oes com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece simbolos, incluindo figuras, icones, caracteres, tetras do alfabeto e palavras | x | | Reconhece letras e algumas palavras |
| Concentra a aten9ao | x | | Pouco tempo de concentra9ao |
| Dirige a aten9ao | x | | |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica as imagens | x | | |
| Interpreta imagens | x | | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | | x | |
| Utiliza tecnologias de comunica9ao? Quais? | | x | |
| 2. Comunica9ao | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situa9oes de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produce palavras ou pequenas produ9oes vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produce mensagens nao-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza simbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunica9ao | x | | |
| Respeita turnos de comunicac9ao | x | | Nem sempre |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | x | | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensao de objetos com as maos | x | | |
| Tem capacidade de manipulac9ao de objetos com as maos | x | | |
| Vira as paginas de um livro | x | | Com indicac9ao de como deve fazelo |
| Alcanya objetos do seu interesse | x | Anda | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | x | x | |
| 4. Interac9oes e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e considerac9ao quando apropriado/ tem perce9ao dos sentimentos dos outros | x | | Nem sempre |
| Age de acordo com as regras e convens9oes sociais/ mantem e controla as interac9oes com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grêlha de Observação de Comportamentos Funcionais | | | |
|---|-----|-----|--|
| Qualificadores C. | Sim | Não | Observações |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita ações dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa ações com os objetos (ex. pega na colher eleva à boca) | x | | Se lhe suscitar interesse |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, [cones, caracteres, letras do alfabeto e palavras | x | | Apenas imagens e figuras |
| Concentra a atenção | x | | Por períodos curtos de tempo |
| Dirige a atenção | x | | Por períodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica imagens | x | | |
| Interpreta imagens | x | | Se forem do seu conhecimento e interesse |
| Descodifica palavras e pequenos textos | | x | |
| Utiliza tecnologias de comunicação? Quais | | x | |
| 2. Comunicação | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | Com falhas de dictionário |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produz palavras ou pequenas produções vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produz mensagens não-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunicação | | x | |
| Respeita turnos de comunicação | | x | A maior parte das vezes não |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | Muda de tema sem intenção |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensão de objetos com as mãos | x | | Com pouca firmeza |
| Tem capacidade de manipulação de objetos com as mãos | x | | Revela dificuldade |
| Vira as páginas de um livro | x | | Com indicações de como deve fazê-lo |
| Alcança objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interações e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e consideração quando apropriado/ tem perceção dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e convenções sociais/ mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observação de Comportamentos Funcionais | | | |
|---|-----|-----|----------------------------------|
| Qualificadores J.M. | Sim | Não | Observações |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | Não fixa o olhar |
| Ouve | x | | |
| Imita ações dos colegas e do adulto | | x | (ecolalias) |
| Representa ações com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, leões, caracteres, letras do alfabeto e palavras | x | | |
| Concentra a atenção | | x | |
| Dirige a atenção | x | | Precisa de ser chamado à atenção |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | | x | |
| Descodifica as imagens | x | | |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | Le algumas palavras |
| Utiliza tecnologias de comunicação? Quais? | | x | |
| 2. Comunicação | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produce palavras ou pequenas produções vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produce mensagens não-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunicação | | x | |
| Respeita turnos de comunicação | | x | |
| Questiona | | x | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensão de objetos com as mãos | x | | Revela dificuldades |
| Tem capacidade de manipulação de objetos com as mãos | x | | Revela dificuldades |
| Vira as páginas de um livro | x | | Necessita de ajuda |
| Atinge objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interações e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada; mostra estima e consideração quando apropriado/ tem perceção dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e convenções sociais/ mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observaç;ão de Comportamentos Funcionais | | | |
|--|-----|-----|--|
| Qualificadores C. | Sim | Nao | Observaç;oes |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita avoos dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa avoos com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, ícones, caracteres, tetras do alfabeto e palavras | x | | |
| Concentra a atenç;ao | | x | Por periodos curtos de tempo |
| Dirige a atenç;ao | x | | Por periodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica imagens | x | | |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | Palavras |
| Utiliza tecnologias de comunicaç;ao? Quais | x | | Computador |
| 2. Comunicac;ao | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situavoes de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produce palavras ou pequenas produç;oes vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produce mensagens nao-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | x | | Com símbolos SPC |
| Escreve mensagens | x | | Com símbolos SPC e no programa Eugénio 3 |
| Inicia a comunicac;ao | | x | |
| Respeita turnos de comunicac;ao | | x | A maior parte das vezes nao |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensao de objetos com as maos | x | | Revela dificuldades |
| Tern capacidade de manipulac;ao de objetos com as maos | x | | Revela dificuldades |
| Vira as paginas de urn livro | | x | |
| Alcança objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interac;oes e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e consideraç;ao quando apropriado/ tern perceç;ao dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e convênç;oes sociais/ mantem e controla as interac;oes com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observa;ao de Comportamentos Funcionais | | | |
|--|---|-----|--|
| Qualificadores A.S | | Sim | Nao |
| Observa o s | | | |
| 1. Aprendizagem e Aplica ao de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita a oes dos colegas e do adulto | x | | |
| Representa a oes com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece simbolos, incluindo figuras, icones, caracteres, Jetras do alfabeto e palavras | x | | Reconhece tetras e algumas palavras |
| Concentra a aten ao | x | | Pouco tempo de concentra lio |
| Dirige a atenylio | x | | |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica as imagens | x | | |
| Interpreta imagens | x | | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | Esta a adquirir competencias ao nfvel do 1.º ano (Le palavras e pequenas frases) |
| Utiliza tecnologias de comunicayio? Quais? | | x | |
| 2. Com unica;ao | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situay5es de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produce palavras ou pequenas producoes vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produce mensagens nlio-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza sfmbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunicayio | x | | |
| Respeita turnos de comunicaylio | | x | |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a prenslio de objetos com as maos | x | | Revela alguma dificuldade |
| Tern capacidade de manipulaylio de objetos com as maos | x | | Revela alguma dificuldade |
| Vira as paginas de urn Jivro | x | | Com dificuldade |
| Alcana objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Intera oes e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e considera ao quando apropriado/ tern percec;lio dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e conven oes sociais/ mantem e controla as intera oes com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observa  o de Comportamentos Funcionais | | | |
|---|-----|-----|--------------------------------------|
| Qualificadores M. | Sim | N o | Observa  es |
| 1. Aprendizagem e Aplica  o de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | |
| Ouve | x | | |
| Imita a   es dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa   oes com os objetos (ex. pega na colher e leva    boca) | | x | |
| Mostra pelo apontar que reconhece s  bolos, incluindo figuras,   cones, caracteres, tetras do alfabeto e palavras | | x | |
| Concentra a aten  a | | x | Por periodos curtos de tempo |
| Dirige a aten  a | x | | Por periodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | Apesar de desmotivar com facilidade |
| Descodifica imagens | x | | |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | | x | |
| Utiliza tecnologias de comunica  a? Quais | x | | Utiliza computador apenas como lazer |
| 2. Comunica  o | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situa  es de agrado e desagrado respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produce palavras ou pequenas produ  es vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produce mensagens n o-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza s  bolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunica  a | | x | |
| Respeita turnos de comunica  a | | x | A maior parte das vezes n o |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | x | | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preens  o de objetos com as m os | x | | Com muita dificuldade |
| T m capacidade de manipula  o de objetos com as m os | x | | Com muita dificuldade |
| Vira as p  ginas de um livro | | x | |
| Alcan  a objetos do seu interesse | | x | |
| Anda | | x | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | x | | Encontra-se em fase de treino |
| 4. Intera  es e relacionamentos inter  essoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e considera  o quando apropriado/ t m perce  a dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e convens  es sociais/ mant m e controla as intera  es com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

| Grelha de Observação de Comportamentos Funcionais | | | |
|--|-----|-----|----------------------------------|
| Qualificadores F, | Sim | Não | Observações |
| 1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos | | | |
| Observa | x | | Tem dificuldade em fixar o olhar |
| Ouve | x | | |
| Imita atitudes dos colegas e do adulto | | x | |
| Representa atitudes com os objetos (ex. pega na colher e leva à boca) | x | | |
| Mostra pelo apontar que reconhece símbolos, incluindo figuras, ícones; caracteres, letras do alfabeto e palavras | | x | Figuras e letras do alfabeto |
| Concentra a atenção | x | | Por períodos curtos de tempo |
| Dirige a atenção | x | | Por períodos curtos de tempo |
| Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura | x | | |
| Descodifica as imagens | x | | |
| Interpreta imagens | | x | |
| Descodifica palavras e pequenos textos | x | | Le de forma global |
| Utiliza tecnologias de comunicação? Quais? | | x | |
| 2. Comunicação | | | |
| Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagradamento respetivamente | x | | |
| Compreende mensagens faladas simples | x | | |
| Compreende mensagens faladas complexas | | x | |
| Comunica e recebe mensagens orais | x | | |
| Comunica e recebe mensagens escritas | | x | |
| Produz palavras ou pequenas produções vocais que expressam o significado das suas necessidades | x | | |
| Produz mensagens não-verbais (aponta para imagens ou objetos; puxa o adulto) | x | | |
| Utiliza símbolos para comunicar. Quais? | | x | |
| Escreve mensagens | | x | |
| Inicia a comunicação | x | | |
| Respeita turnos de comunicação | | x | |
| Questiona | x | | |
| Muda de tema para interessar o interlocutor | | x | |
| 3. Mobilidade | | | |
| Consegue fazer a preensão de objetos com as mãos | x | | Revela alguma dificuldade |
| Tem capacidade de manipulação de objetos com as mãos | x | | Revela alguma dificuldade |
| Vira as páginas de um livro | | x | |
| Alcança objetos do seu interesse | x | | |
| Anda | x | | |
| Desloca-se autonomamente utilizando algum tipo de equipamento | | x | |
| 4. Interações e relacionamentos interpessoais | | | |
| Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada/ mostra estima e consideração quando apropriado/ tem percepção dos sentimentos dos outros | | x | |
| Age de acordo com as regras e convênios sociais/ mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada | | x | |

Apêndice IX - Análise de Conteúdo das Grelhas de Observação de Comportamentos Funcionais

| |
|--|
| Identificação: A. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>A A. observa e ouve, no entanto não consegue imitar ações dos colegas nem dos adultos. No que diz respeito às representações com os objetos, apesar de ter intencionalidade, manifesta dificuldades em concretizar tais ações.</p> <p>Concentra e dirige a atenção especialmente para assuntos relacionados com as suas vivências e conhecimentos.</p> <p>Demonstra interesse e contentamento pelo acesso a material de leitura através da vontade e curiosidade de manusear o livro, assim como pela atenção que dirige e concentra durante as atividades de leitura.</p> <p>A A. é muito esforçada e persistente.</p> |
| Níveis: Comunicação |
| <p>A A. manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente.</p> <p>Recebe e compreende mensagens faladas simples e complexas.</p> <p>Não tem linguagem oral, no entanto produz vocalizações de duas sílabas no máximo, com intenção de comunicar.</p> <p>Produce mensagens não-verbais através do olhar e apontando para solicitar algo.</p> <p>Reconhece símbolos do SPC e outras imagens concretas que representem situações relacionadas com o seu conhecimento da vida.</p> <p>Relativamente à descodificação de palavras, apenas consegue ler o seu nome e algumas palavras que conhece, como por exemplo: mãe, pai e avó.</p> <p>Utiliza por vezes o computador para comunicar.</p> <p>Não decifra o código da escrita, mas utiliza símbolos SPC para comunicar e o Programa Eugénio 3.</p> <p>Inicia a comunicação quando interessada por determinado tema ou assunto e levanta questões para satisfazer a sua curiosidade. Apesar de alguma ansiedade por participar nas atividades propostas, respeita turnos de comunicação.</p> <p>.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>Consegue fazer a preensão de objetos com muita dificuldade com a mão esquerda. Tem capacidade de manipulação de objetos com pouca precisão. Necessita de ajuda para virar as páginas de um livro.</p> <p>Desloca-se autonomamente em cadeira de rodas elétrica.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |

Interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada demonstrando estima e consideração pelas pessoas com as quais interage; tem percepção dos sentimentos dos outros.
Age de acordo com as regras e convenções sociais.

| |
|--|
| Identificação: J. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O J. observa e ouve, imita ações dos colegas e dos adultos por estereotipia. Nem sempre consegue representar ações com os objetos, é necessário recorrer à concretização e repetição para mais facilmente compreender e adquirir as aprendizagens.</p> <p>No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração estes são muito curtos, dispersando-se com bastante facilidade, são necessárias constantes chamadas de atenção no decorrer de uma atividade, para que a consiga realizar.</p> <p>Demonstra contentamento pelo acesso a material de leitura, especialmente pelos álbuns de imagem e memoriza imagens que representam ações que lhe agradam e que reconhece.</p> |
| Níveis: Comunicação |
| <p>Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente (ri perante situações ridículas e chora para manifestar tristeza, aborrecimento ou exaustão).</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais. Também produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Nomeia e aponta figuras e letras do alfabeto que reconhece. Relativamente à descodificação de palavras, lê de forma global mas não faz análise da palavra.</p> <p>Escreve mensagens por cópia.</p> <p>Inicia a comunicação e raramente respeita turnos de comunicação.</p> <p>O J. questiona de forma repetitiva e exaustiva quando associa determinado assunto a uma pessoa.</p> <p>Muda de tema sem intenção de interessar o interlocutor. Descodifica as imagens no entanto tem dificuldade em interpreta-las.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>O J. demonstra limitações graves nas funções psicomotoras. O seu comportamento caracteriza-se por grande agitação psicomotora, assim como, por estereotipias.</p> <p>Faz a preensão de objetos com dificuldade. Tem capacidade de manipulação de objetos.</p> <p>Necessita de ajuda para virar as páginas de um livro.</p> <p>Anda e desloca-se autonomamente sem necessitar ajuda.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |

Interage com os adultos de referência de maneira contextual e socialmente adequada demonstrando estima e consideração.
No entanto tem muitas dificuldades em interagir com os colegas e pessoas estranhas. É muito centrado nele próprio.

| |
|--|
| Identificação: V. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O V. observa e ouve, mas não consegue imitar ações dos colegas nem dos adultos. No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração estes são muito curtos, dispersando-se com bastante facilidade, são necessárias constantes chamadas de atenção ao longo da realização de uma atividade. Dirige a atenção por períodos curtos de tempo.</p> <p>Apresenta também lacunas graves nas funções da memória a curto e longo prazo, é também necessário o recurso à concretização e repetição de modo variado para mais facilmente compreender e adquirir as aprendizagens.</p> <p>Demonstra contentamento pelo acesso a material de leitura especialmente a histórias cantadas.</p> |
| Níveis: Comunicação |
| <p>O V. manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente. Produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Mostra pelo apontar que reconhece figuras e imagens.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais, contudo tem um vocabulário reduzido.</p> <p>Descodifica imagens se forem do seu interesse e dentro da área do seu conhecimento, mas não as interpreta.</p> <p>Não descodifica palavras nem textos.</p> <p>Não inicia a comunicação.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>Agarra objectos e larga-os. Não faz movimentos de rotação do punho e do cotovelo. Não executa tarefas que exijam a utilização das duas mãos em simultâneo.</p> <p>Não consegue virar as páginas de um livro.</p> <p>Anda sem necessitar de qualquer tipo de equipamento.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |

Não interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada, nem tem percepção dos sentimentos dos outros.
 Não age de acordo com as regras e convenções sociais e não mantém, nem controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada.

| |
|---|
| Identificação: A.F. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Nível: Participação |
| <p>O A.F. observa e ouve.</p> <p>Imita ações dos colegas e do adulto principalmente se tais ações lhe suscitarem interesse.</p> <p>Representa ações com os objetos de forma não contextualizada (ex. agarrar no lápis para pintar; pega na vassoura para varrer).</p> <p>No que se refere aos períodos de atenção/concentração estes são muito curtos, dispersando-se com bastante facilidade. São necessárias constantes chamadas de atenção ao longo da realização de uma atividade.</p> <p>Mostra perturbação e agitação constantes não conseguindo permanecer no seu espaço, aproveitando todas as oportunidades para sair do seu lugar.</p> <p>Manifesta contentamento e interesse perante o acesso com material de leitura principalmente se esse material for constituído por objetos e elementos que possa tocar e mexer.</p> |
| Nível: Comunicação |
| <p>O A.F. manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais.</p> <p>Descodifica e interpreta as imagens.</p> <p>Não decifra o código da escrita, apenas reconhece palavras pelo modelo global. Faz cópia de palavras e traços com o lápis. Mostra pelo apontar que reconhece letras e algumas palavras como o nome dele.</p> <p>Inicia a comunicação.</p> <p>Nem sempre respeita turnos de comunicação.</p> <p>Questiona quando o tema lhe suscita interesse e muda de tema para interessar o interlocutor.</p> |
| Nível: Mobilidade |
| <p>Consegue fazer prensão e manipulação de objetos.</p> <p>Consegue virar as páginas de um livro com algumas indicações do adulto acerca da forma mais adequada de o fazer.</p> <p>Alcança objetos do seu interesse e anda sem necessitar de qualquer tipo de equipamento.</p> |

| |
|---|
| Nível: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| <p>O A. F. por vezes é agressivo e desobediente com os colegas e adultos. Logo, não age de acordo com as regras e convenções sociais e não mantém, nem controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada.</p> <p>O seu comportamento instável e irrequieto revela-se inadequado em situação de sala de aula na medida em que tem dias em que perturba o normal desenvolvimento das atividades. Tenta sempre ver se consegue ultrapassar as regras definidas desafiando de forma quase constante a autoridade das professoras e tenta fazer com que a “libertem” das regras pré estabelecidas entrando, por vezes, em conflito aberto.</p> |

| |
|---|
| Identificação: Ce. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O Ce. observa e ouve.</p> <p>Não consegue imitar ações dos colegas nem dos adultos.</p> <p>Consegue representar ações com os objetos que lhe interessam.</p> <p>No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração estes são curtos, dispersando-se com bastante facilidade. São necessárias constantes chamadas de atenção ao longo da realização de uma atividade, para que a consiga realizar.</p> <p>Precisa de indicações de como se deve virar as páginas de um livro.</p> <p>Apresenta também lacunas graves nas funções da memória a curto e longo prazo, é também necessário o recurso à concretização e repetição de modo variado para mais facilmente compreender e adquirir as aprendizagens.</p> <p>Demonstra contentamento e curiosidade pelo acesso a material de leitura (livros, objetos).</p> <p>Faz muitas birras.</p> |
| Níveis: Comunicação |
| <p>Manifesta sorriso ou choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples. Produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Exprime mensagens orais, com algumas falhas de dicção.</p> <p>Mostra pelo apontar que reconhece figuras e imagens.</p> <p>Descodifica imagens e interpreta-as se forem do seu interesse e da sua esfera de conhecimento.</p> <p>Não decifra o código da escrita.</p> <p>Inicia a comunicação para questionar assuntos que satisfaçam a sua curiosidade.</p> <p>Na maior parte das vezes não respeita turnos de comunicação.</p> <p>Questiona acerca de assuntos que sejam do seu interesse ou até mesmo para satisfazer uma curiosidade.</p> <p>Não muda de tema para interessar o interlocutor.</p> |

| |
|---|
| Níveis: Mobilidade |
| Consegue fazer apreensão de objetos com pouca firmeza. Tem capacidade de manipulação de objetos. Anda sem necessitar de qualquer tipo de equipamento. |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| O Ce. tenta por vezes ultrapassar as regras definidas desafiando de forma quase constante a autoridade das professoras e tenta fazer com que o “libertem” das regras pré estabelecidas. |

| |
|--|
| Identificação: J. M. |
| Fonte dos Dados: REGISTO DE OBSERVAÇÃO DIRETA |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O J.M ouve e observa, mas não fixa o olhar.</p> <p>Não tem qualquer intenção em imitar ações quer dos colegas quer dos adultos (muitas ecolalias).</p> <p>Representa ações com alguns objetos (ex. pega na colher para comer).</p> <p>No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração são muito curtos, dispersando-se com bastante facilidade. São necessárias constantes chamadas de atenção ao longo da realização de uma atividade, para que a consiga realizar.</p> <p>Fica indiferente perante o acesso a material de leitura.</p> |
| Níveis: Comunicação |
| <p>Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente, apesar de ser pouco expressivo.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais. Também produz mensagens não-verbais, puxando o adulto para alcançar o que deseja, ou ainda, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Nomeia e aponta figuras e letras do alfabeto que reconhece.</p> <p>Lê de forma global mas não faz análise da palavra.</p> <p>Descodifica as imagens mas não as interpreta.</p> <p>Não escreve mensagens.</p> <p>O J. M. questiona de forma exaustiva quando quer satisfazer alguma necessidade ou quando são alteradas a rotinas.</p> <p>Não inicia a comunicação e não respeita turnos de comunicação.</p> |
| Níveis: Mobilidade |

| |
|--|
| <p>O seu comportamento caracteriza-se por grande agitação psicomotora e por estereotípias. Ao nível da utilização de movimentos finos da mão, também apresenta imensas dificuldades em realizar ações coordenadas que exijam manipulação de objectos. Tem dificuldade e até mesmo incapacidade em executar movimentos que implicam coordenação.</p> <p>Consegue fazer apreensão de objetos com algumas dificuldades.</p> <p>Necessita de ajuda para virar as páginas de um livro.</p> <p>Anda e desloca-se autonomamente sem necessitar ajuda.</p> |
| <p>Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais</p> |
| <p>Tem muitas dificuldades em interagir nas relações sociais, uma vez que é muito centrado nele próprio, assim como tem dificuldades em cumprir regras e seguir atividades que saiam das suas rotinas.</p> |

| |
|---|
| <p>Identificação: C.</p> |
| <p>Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta</p> |
| <p>Áreas de Funcionamento</p> |
| <p>Níveis: Participação</p> |
| <p>O C. observa e ouve, mas não consegue imitar ações dos colegas nem dos adultos. Representa ações com os objetos.</p> <p>No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração são bastante curtos, dispersando-se com bastante facilidade.</p> <p>Demonstra contentamento pelo acesso a material de leitura especialmente livros e objetos. Apresenta lacunas graves nas funções da memória a curto e longo prazo, sendo necessário o recurso à concretização e repetição de modo variado.</p> |
| <p>Níveis: Comunicação</p> |
| <p>O C. manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente.</p> <p>Mostra pelo apontar que reconhece figuras e imagens.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais, contudo tem um vocabulário reduzido (palavras com duas sílabas no máximo).</p> <p>Descodifica algumas palavras.</p> <p>Não comunica mensagens escritas.</p> <p>Produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Descodifica imagens se forem do seu interesse mas não as interpreta.</p> <p>Para comunicar utiliza por vezes o computador.</p> |

| |
|---|
| Escreve mensagens com símbolos SPC e através do Programa Eugénio. Não inicia a comunicação. |
| Níveis: Mobilidade |
| Consegue fazer apreensão de objetos, mas revela dificuldade na sua manipulação. Ao nível da utilização de movimentos finos da mão, apresenta imensas dificuldades em realizar ações coordenadas que exijam manipulação de objetos. Não consegue virar as páginas de um livro. Alcança objetos do seu interesse. Anda sem necessitar de qualquer tipo de equipamento. |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| Não interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada, uma vez que chama nomes pejorativos quer aos colegas quer aos adultos. Tem perceção dos sentimentos dos outros. Não age de acordo com as regras e convenções sociais e não mantém, nem controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada. |

| |
|---|
| Identificação: A.S. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| A.S. observa e ouve. Apresenta dificuldades em imitar ações dos colegas e dos adultos. Representa ações com os objetos. Apresenta dificuldades em concentrar, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos e desligar-se dos ruídos que a distraem. Na realização de qualquer tarefa, qualquer ruído ou movimento são suficientes para que desvie a atenção e abandone o que está a fazer. Demonstra contentamento pelo acesso a material de leitura, especialmente por livros e objetos. |
| Níveis: Comunicação |
| A.S. manifesta o sorriso ou grita em euforia perante situações de agrado e desagrado respetivamente. Compreende mensagens faladas simples. Não comunica nem recebe mensagens escritas. Produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta. Mostra pelo apontar que reconhece figuras e imagens, reconhece letras e algumas palavras. Descodifica e interpreta imagens, embora tenha uma construção frásica muito elementar. Quando toma a iniciativa de fazer o relato de uma experiência/acometimento pessoal tem muita dificuldade em fazer-se entender pela dificuldade em articular o seu pensamento. Como auxílio, gesticula de forma efusiva, repete as mesmas palavras e ideias de forma exhaustiva, desloca-se pela sala usando linguagem corporal numa tentativa de se fazer |

| |
|--|
| <p>entender.</p> <p>Inicia a comunicação, quando tem algum interesse pelo assunto.</p> <p>Não respeita turnos de comunicação.</p> <p>Questiona assuntos do seu interesse. Quem? Como? Porquê?</p> <p>Não muda de tema para interessar o interlocutor.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>Consegue fazer apreensão de objetos, mas revela dificuldade na sua manipulação. Tem dificuldade em executar todos os movimentos que implicam coordenação e equilíbrio.</p> <p>Precisa de ajuda para virar as páginas de um livro.</p> <p>O seu comportamento caracteriza-se por grande agitação psicomotora, assim como, por estereotípias.</p> <p>Anda sem necessitar de qualquer tipo de equipamento.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| <p>Não interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada, uma vez que chama nomes pejorativos e agride quer aos colegas quer aos adultos.</p> <p>Sabe que não fez bem e assume as suas “falhas” mas não tem noção das consequências dos seus atos, nem das suas responsabilidades – assume os “erros” verbalmente, mas tal não quer dizer que não volte a repetir o que sabe que não deveria fazer – parece estar sempre a testar a autoridade do adulto.</p> |

| |
|--|
| Identificação: M. |
| Fonte dos Dados: Registo de Observação Direta |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O M. observa e ouve.</p> <p>Não consegue imitar ações dos colegas nem dos adultos. No que diz respeito às representações com os objetos, apesar de ter intencionalidade, manifesta dificuldades em concretizar tais ações.</p> <p>Não reconhece símbolos, caracteres, letras do alfabeto ou palavras.</p> <p>Concentra e dirige a atenção especialmente para os assuntos das suas vivências e interesses.</p> <p>Demonstra interesse e contentamento pelo acesso a material de leitura, mas desmotiva com facilidade.</p> <p>Dirige e concentra a atenção por períodos curtos de tempo.</p> |
| Níveis: Comunicação |

| |
|---|
| <p>Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente.</p> <p>Recebe e compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Exprime-se por vocalizações ou palavras de duas a três sílabas.</p> <p>Também produz mensagens não-verbais, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Descodifica as imagens mas não as interpreta.</p> <p>Tem especial interesse pelo computador que utiliza só por lazer.</p> <p>Não decifra o código da escrita, nem utiliza símbolos para comunicar.</p> <p>Inicia a comunicação para atrair a atenção.</p> <p>Não respeita turnos de comunicação.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>O M.. consegue fazer preensão de objetos com muita dificuldade. Tem capacidade de manipulação de objetos também com pouca precisão.</p> <p>Não consegue virar as páginas de um livro.</p> <p>Desloca-se autonomamente em cadeira de rodas elétrica.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| <p>Não interage com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada, nem tem perceção dos sentimentos dos outros. Não age de acordo com as regras e convenções sociais e não mantém, nem controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada.</p> |

| |
|--|
| Identificação: F. |
| Fonte dos Dados: REGISTO DE OBSERVAÇÃO DIRETA |
| Áreas de Funcionamento |
| Níveis: Participação |
| <p>O F. ouve e observa, no entanto tem dificuldade em fixar o olhar.</p> <p>Não tem qualquer intenção em imitar ações quer dos colegas quer dos adultos.</p> <p>Representa ações com os objetos.</p> <p>No que se refere aos seus períodos de atenção/concentração estes são muito curtos, dispersando-se com bastante facilidade, são necessárias constantes chamadas de atenção ao longo da realização de uma atividade.</p> <p>Manifesta interesse perante o acesso a material de leitura, principalmente histórias.</p> <p>O F. faz muitas birras e tem dificuldades em cumprir regras que saiam da esfera das suas rotinas.</p> |
| Níveis: Comunicação |

| |
|---|
| <p>Manifesta o sorriso ou o choro perante situações de agrado e desagrado respetivamente, apesar de ser pouco expressivo.</p> <p>Compreende mensagens faladas simples.</p> <p>Comunica e recebe mensagens orais. Também produz mensagens não-verbais, puxando o adulto para levá-lo àquilo que deseja, ou ainda, apontando para solicitar algo ou para responder a determinada questão se lhe forem sugeridas estas possibilidades de resposta.</p> <p>Descodifica as imagens mas não as interpreta.</p> <p>Lê de forma global mas não faz análise da palavra.</p> <p>Inicia a comunicação para satisfazer a sua curiosidade mas não respeita turnos de comunicação.</p> <p>O F. questiona de forma exaustiva quando quer satisfazer alguma necessidade ou quando são alteradas a rotinas.</p> <p>Muda de tema sem intenção de interessar o interlocutor.</p> |
| Níveis: Mobilidade |
| <p>O F. consegue fazer preensão de objetos com alguma dificuldade. Tem capacidade de manipulação de objetos.</p> <p>Consegue virar as páginas de um livro.</p> <p>Anda e desloca-se autonomamente sem necessitar ajuda.</p> |
| Níveis: Interações e Relacionamentos Interpessoais |
| <p>Tem muitas dificuldades em interagir nas relações sociais, uma vez que é muito centrado nele próprio.</p> |

Apendice X- Grelha de Observa ao da Atividade 1

| Grelha de Observa ao da Atividade 1- O Circo – Ameodoim | | | | | | | | |
|--|--|----------|--------|----------------------------|--------|--------------------------------------|--------|--|
| Modo(s) de comunica o esperados (nomear, vocalizar ou apontar para cartao) | | | | | | | | |
| Estimulos | Objetos | Contexto | | Personagem | | Sequencia liz l f i o dos Objetos | | Indicadores |
| | | Resposta | | Resposta | | Resposta | | |
| | | Desejada | Obtida | Oesejada | Obtida | Oesejada | Obtida | |
| Mtificado circo | Identificar o local onde se passa a histria | Circo | ./ | --- | -- | --- | -- | Todos conseguiram mencionar que o local era o Circo J. comentou " Eo Cardinal" |
| Nariz e marioneta de palha o | Identificar, a personagem principal da histria | -- | --- | Palha | ./ | -- | -- | |
| Objetos da histria | Sequenciar a a ao apontado os objetos de forma correta | --- | -- | -- | -- | Chapeus apato, cadeira, guarda-chuva | ./ | A.; A.S.; M.; F.; A.F.; Ce.; Conseguiram sequenciar a a ao, os restantes participantes precisaram da repetio e ajuda para o conseguir |
| Perguntar se alguma das crian as quer dar um nome ao palha o | Transpor para a historia vivencias anteriores | --- | -- | Atribuir urn nome ao Palha | -- | --- | -- | Apenas a A.S. conseguiu dar urn nome ao palhadizendo "Eo Mafarrico" |
| Imagens com o palhao urso | Reconhecer quem o in lso da histria/ quem roubou os objetos ao palha | --- | -- | Urso | ./ | -- | -- | A A manifestou agitao motora, pela ansiedade de querer saber quem roubou os objetos ao palha |
| Imagens | Identificar as situa oes absurdas da histria | --- | | -- | -- | -- | --- | Apesar de identificarem o urso como o personagem que fez tropelias ao palha, nao fizeram a identifica ao de que o urso queria ser palha |

Apendice XI- Grelha de Observação da Atividade 2

| Grelha de Observação da Atividade 2 - Balizamento no tempo | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------------------------|------------------|---------------------------|-----------------------|-----------|--------|---|--------|---|
| Modo(s) de comunicação esperados (nomes, vocábulos ou apontar para o cartão) | | | | | | | | | | |
| Estímulos | Objetos | Identificação da Personagem e | Não de Dime-usio | Identificação da História | Sequência da história | Indicador | | | | |
| | | Resposta | Resposta | | | | | | | |
| | | Descida | Obtida | Desejada | Obtida | Descida | Obtida | Desejada | Obtida | |
| Rallies | Fuera.s.soc&s semint<as (ex. no circo hi polh* mu tamb<m hi bal&esl | | | | | | | | | ForAm fimcirtRJ pistas aos participantes para conseguircm chegar oo ballo |
| O bal&so do Joio (mUsica) | Jcknt&icar .personagem principal da história | Joio | | | | | | | | |
| Ballo vcrmelho; can&es com imagem do ballo | Jdeotificar o objeto principal da h.stuXia | Ballo | | | | | | | | |
| Mala com os objectos; ballo; I I ; borbole...; Oor, chapCu-de-chuVl | Sequenciar a a i o apontado os objetos de fonna corrt&n. nosquaiso ballo se transformou | | | | | | | Ballo + I+ borboleta + Oor +chapCu de chuvn | / | Ea.a scqu&cocializafoi consegwda atra&ts da repeca da história |
| Bolio gronde e balio pequeno | Diftt&nciar os bal&s qwmto i.di.m&nsio | | | | | | | Ballo grande + balio o&aueno | | Ternde dim&nsio |
| Objetos v&nnelhos de acordo com a h&sc&ria; can&es com as im&gens da história | Reconhec&er a cor vermelha que C&C&um I C&os OS objetos | | | | | V&nnelho | | | | A ; V e M r&sp&nd&nun apont&ndo para os rebvos cart&es Os restantes participantes mpond&rtm nrb&hzando |

Apendice XII - Grelha de Observação da Atividade 3

| Grelha de Observação da Atividade 3 - Chapeau! | | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|--------|--|--------|--|--------|--|
| Modo(s) de comunicação esperados (nomear, Yocalizar ou apontar para cartão) | | | | | | | | |
| Estímulos | Objetivos | Objeto Principal da História | | Associações Semânticas (diferentes tipos de chapéus) | | Ordem do Percorso do Chapeu | | Indicadores |
| | | Resposta | | Resposta | | Resposta | | |
| | | Desejada | Obtida | Desejada | Obtida | Desejada | Obtida | |
| Dar pistas de chapéus que usamos para diferentes ocasiões | Conseguir realizar associações semânticas | --- | --- | Chapéu-de-sol Chapéu-de-chuva | X | --- | --- | |
| Apresentar uma cartola | Identificar, o objeto principal da história | Chapéu | / | --- | --- | --- | --- | |
| Cartões com imagens dos personagens da história | Sequenciar a história identificando os personagens pelos quais o chapéu passou | --- | --- | --- | --- | Menino Pato, cão, Macaco , Menina Senhor Cabra Coelho Boneco de Neve | / | Como envolve um grande mímico de personagens, esta resposta não foi obtida de imediato, mas conseguida posteriormente através da repetição |
| Música "O meu chapéu tem três bicos" | Apelar à criatividade, apresentando um chapéu diferente | --- | --- | Chapéu de palha Boneco | / | --- | --- | Oferecemos um chapéu de jornal a cada criança/jovem; Colocaram o chapéu nas cabeças; O grupo II produziu outros tipos de chapéus |

Apendice XIII - Grelha de Observação da Atividade 4

| Grelha de Observação Atividade-1 - Sala A ul-C»ve da Biblioteca | | | | | | | | | | |
|---|---|--------------|--------|--|--------|------------------|--------|--------------------------------|--------|---|
| Expositor: Dr. G. M. Luis e Eugénio Rodas | | | | | | | | | | |
| Objeto(s) de comunicação esperados (nomear, vocalizar ou apontar para o cartão) | | | | | | | | | | |
| Estímulos | Objetos | Conteúdo | | Aquisições | | Personagem | | Número de | | Indicadores |
| | | Resposta | | Resposta | | Resposta | | Resposta | | |
| | | Desejada | Obtida | Desejada | Obtida | Desejada | Obtida | Desejada | Obtida | |
| Som das oodas e das gaivotas; arcia ; conchas; buzios- | Transferir para a atividade vivências anteriores, através da identificação do espaço | Mar | ./ | Praia | ./ | - | ... | - | - | Todos os participantes conseguiram identificar o es |
| Livro de Herve Tullet "Petit ou Grand"; Peixes Vermelhos de dois tamanhos diferentes | Identificar os peixes quanto ao tamanho | Fundo do mar | ./ | ... | - | Peixe Vermelho | ./ | Peixe Grande/ Peixe Pequeno | ./ | Tramonto do tamanho |
| Livro de Leo Lionni "O nadadorzinho" peixe preto e peixe vermelho realizado em canoa | A criança deve saber identificar a personagem principal da história | Fundo do mar | ./ | ... | - | O Peixinho Preto | ./ | ... | - | |
| Album de imagem de Suzy Lee "Onda"; arcia; lveria. conchas; buzios; espuma de barbear | Colmatar problemas relacionados com a falta de experiências Proporcionar novas sensações e novas vivências | Praia | ./ | Arcia, conchas , buzios ooda, Espuma do mar | ./ | - | ... | ... | - | A Lyra azul foi movimentada pelas crianças para dar uma ideia de mar: Mexeram o arcia e na espuma de barbear; A.F. e C.C. Deitaram-se no chão e representaram movimentos como se estivessem a nadar |

Apêndice XIV - Análise de Conteúdo do Desempenho dos Participantes nas Atividades de Leitura

DOMÍNIO: MODOS DE INTERAGIR

| Categoria: Comentário | | | | | |
|-----------------------|-------|----------------------|------------------------|---|-------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Verbal | | Filme 24 3.5min. | Atividade 2 | Ao escutar a música do circo, J. comenta: “É o Cardinal”; | 4 |
| | | Filme 9 1.42min. | Atividade 2 | A. F. comenta “É a música dos palhaços”; | |
| | | Filme 27 0.50min. | Atividade 3 | Ao receber um chapéu de jornal A.S. diz “tão bonito”; | |
| | | Filme 40 3min. | Atividade 4 | A. F. atribui sentido às onomatopeias <i>mnham</i> e <i>hum</i> comentando “o peixe está a comer”. | |

| Categoria: Resposta | | | | | |
|----------------------------|--------------|----------------------|-------------------------------|---|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Frase simples | | | Atividade 2 | A.S. responde “Mafarrico”; | 43 |
| | | Filme 9 2.09min. | Atividade 2 | A.F. responde “Vamos ao circo”; | |
| | | Filme 24 11min. | Atividade 2 | J. responde sobre o tema da sessão anterior “Quando eu nasci” (tema da sessão de apresentação); | |
| | | Filme 24 0.57min. | Atividade 2 | V. observa o nariz e questionado sobre quem tem um nariz assim ele verbaliza “o palhaço”; | |
| | | | Atividades 1,2,3,4 | J.;V.; A.F.; Ce. C. J.M.; A.S.; F. responderam verbalizando os acontecimentos; | |
| | | Filme 9 5.18min | Atividade 2 | A.F. responde que o palhaço tirou o chapéu; | |
| | | 6.40min | Atividade 2 | A.F. responde “os sapatos”; | |
| | | Filme 14 1.18min | Atividade 2 | A.S. responde “alguém tirou os sapatos”; | |
| | | Filme 26 5.50min | Atividade 1 | A.F. responde que a maçã se transformou numa “borboleta”; | |
| | | Filme 26 | | Ce. responde que o balão se transformou | |

| | | | | | |
|-----------------------|--------|------------------------|--|--|----|
| | | 15.19min | | numa “maçã”; A.S. responde que quem roubou o chapéu foi “o cão”; A.S. responde “é de noite” ao ser questionada acerca do que vê na imagem. | |
| | | Filme 28 4.57 | | | |
| | | Filme 28 8.51 | | | |
| Sons vocálicos | | Filme 24 3.43min. | Atividade 2 Atividades 1,2,3,4 | Quando questionados sobre quem tem o nariz vermelho (apresentando ao mesmo tempo um nariz de palhaço) A. verbaliza a sílaba “pa” (querendo dizer palhaço); A; M: responderam através de produções vocais. | 9 |
| Apontar (mão) | Foto 6 | Filme 24 16.09 min. | Atividades 1,2,3,4 Atividade 2 Atividade 2 | A.; e M. responderam apontando para os cartões com as opções de escolha; M. responde apontando; A. Identifica a expressão de espanto, apontando nos cartões. | 10 |

| Categoria: Questionamento | | | | | |
|----------------------------------|--------------|---|-------------------------------|--|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Agitação motora | | | Atividade 2 | A. provoca a questão “Quem está a roubar os objetos ao palhaço?” | 1 |
| Questão oral | | <p>Filme 21 13.47 min.</p> <p>Filme 21 15.28 min.</p> | Atividade 1 | <p>F. referindo-se ao guarda-chuva, questiona “qual é o outro nome” (o jovem referia-se à palavra sombrinha);</p> <p>F. questiona quem é essa (acerca da imagem de uma mulher).</p> | 2 |

| Categoria: Ativação de Conhecimentos Prévios | | | | | |
|---|--------------|------------------------|-------------------------------|--|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Conhece as Cores | | | Atividade 1 | Todos (10 Part.) identificaram a cor dos objetos “Vermelho”; | 14 |
| | | Filme 21 1.57min. | Atividade 1 | A.S. identifica a cor o balão vermelho; | |
| | | Filme 21 14.36 min. | Atividade 1 | M. responde que o guarda-chuva é vermelho; | |
| | | Filme 26 2.13min. | Atividade 1 | J.M. ao ver o balão, mesmo sem ninguém o questionar, disse “vermelho”, referindo-se à cor do balão; | |
| | | Filme 58 4.36min. | Atividade 4 | A F. Diz que o mar é azul. | |
| Noção de numeracia | | Filme 28 7.50 min. | Atividade 3 | A.S. e M. Contam as malas que estão na imagem. | 2 |
| Noção de dimensão | | | Atividade 1 | Todos (10 part.) têm noção de grande e pequeno, quando apresentado o objeto em 2 tamanhos diferentes; | 13 |
| | | Filme 26 14.41 min. | Atividade 1 | A.F. diz que o balão é pequeno, respondendo assertivamente; | |

| | | | | | |
|--|--|-----------------------|-------------|--|--|
| | | Filme 43 0.20 min. | Atividade 1 | A. abre os braços para dizer que o balão ficou grande depois de cheio; | |
| | | Filme 58 1.15 min. | Atividade 4 | A.F. diz que o peixe é gordo. | |

| Categoria: Demonstração de Satisfação | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Palmas | Foto 3 | Filme 14 0.15 min. | Atividade 3 Atividade 3 | J.M. bate as palmas espontaneamente; A.S. bate as palmas. | 2 |
| Sorriso/Riso | | Filme 9 2 min. Filme 9 2.57 min. Filme 27 0.50 min. Filme 58 5 min. Filme 24 2.43 min. Filme 27 0.50 min. | Atividade 3 Atividade 2 Atividade 1 Atividade 4 Atividade 3 Atividade 3 | C. e Ce. Demonstram agrado (sorrindo); Ce. ri perante a descrição do palhaço; Ce. sorri ao ouvir a música “O balão do João”; C. ri ao manusear a Lycra; V. sorri; Ao receber um chapéu de jornal A.S. sorri. | 7 |
| Canta | | Filme 29 5.57 min. Filme 14 0.15 min. Filme 24 2.43 min. | Atividade 2 Atividade 3 Atividade 2 | A S. canta “Vamos ao circo”; Ce Canta a canção “o meu chapéu tem três bicos”; A. grita (cantar vocálico) ao ouvir a música do circo. | 3 |

| | | | | | |
|--------------|--|------------------------|-------------|---|----------|
| Dança | | Filme 22 4.40 min. | Atividade 1 | A.S. dança ao ouvir a música; | 4 |
| | | Filme 24 2.43 min. | Atividade 2 | A. dança de contente ao ouvir a música do circo; | |
| | | Filme 24 2.43 min. | Atividade 2 | V. dança; | |
| | | Filme 36 16.25 min. | Atividade 1 | Ce. embala-se ao ouvir a música “O balão do João”. | |

| Categoria: Interação com os Objetos | | | | | |
|--|--------------|------------------------|-------------------------------|---|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Manipulação de Materiais | Foto14 | | Atividade 4 | (todos) mexeram na areia, conchas, búzios, espuma de barbear; | 17 |
| | | | Actividade4 | M. mexe na areia, conchas e búzios; | |
| | | Filme 11 0.9 min. | Actividade2 | Ce. e C. mexem nos objetos da história; | |
| | | Filme 60 2.50 min. | Actividade4 | A.F.; Ce. C.; J.M. exploraram o cenário (tocaram e mexeram nos elementos que o compõem). | |
| Folheia os livros | | Filme 43 0.14 min. | Atividade 1 | A. folheia o livro “O Balãozinho Vermelho”. | 1 |
| Agarra os objectos | | Filme 21 3.10 min. | Atividade 1 | A.S. e F. agarram o balão; | 4 |
| | | Filme 21 10.59 min. | Atividade 1 | F. segura a flor; | |
| | | Filme 21 11.06 min. | Atividade 1 | A.S. segura a flor e cheira-a. | |
| Representações | | Filme 21 13.38 min. | Atividade 1 | A.S. desfila pela sala com um guarda-chuva; | 5 |
| | | Filme 26 8.23 min. | Atividade1 | J.M. segura a flor e cheira-a; | |
| | | Filme 36 16.55 min. | Atividade 3 | J.M. Coloca o chapéu na cabeça; | |

| | | | | | |
|--|--|-----------------------|-------------|---|--|
| | | Filme 60 0.9 min. | Atividade 4 | Ce. Deita-se no chão em cima da lycra azul e faz movimentos como se estivesse a nadar; | |
| | | Filme 60 0.57 min. | Atividade 4 | A F. Deita-se no chão em cima da lycra azul e faz movimentos como se estivesse a nadar. | |

| Categoria: Inclusão na Valência de Mediação Leitora | | | | | |
|--|--------------|------------------------|-------------------------------|---|--------------|
| Tipo de registo | | | | | |
| Subcategorias | Fotos | Filmes | Grelhas de Obs. Direta | Indicadores | Freq. |
| Adequação de Recursos | Foto n.º43 | | Atividade 1 | “O Balãozinho Vermelho” livro utilizado nas atividades; | 5 |
| | | Filme 9 4.54 min. | Atividade 2 | Apresentação do Livro “Amendoim” do CLI da BMB; | |
| | | Filme 26 2.27 min. | Atividade 1 | Apresentação do livro “O balãozinho vermelho” do CLI da BMB; | |
| | Foto n.º61 | | Atividade 1 | Objetos utilizados na história; | |
| | Foto n.º4 | | Atividade 3 | Cartões com as imagens do livro “Chapeau! | |
| Socialização | | Filme 38 13.33 min. | Atividade 4 | A.S.; M.; F.; manuseia a lycra em grupo; | 47 |
| | | Filme 58 5,15 min. | Atividade 4 | A.F.; Ce.; C. J.M. manuseiam a lycra em grupo; | |
| | | | Atividades 1,2,3,4 | Possibilitaram a socialização entre participantes e mediador , assim como a saída para ambiente externo à instituição escolar – nomeadamente à Biblioteca. | |